عالم المعرفة

91

تربية اليسر وتخلف التنمية

- مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط

تأليف
د. عبد العزيز عبد الله الجلال

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

91

تربية اليسر وتخلف التنمية

مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط

تأليف

د. عبد العزيز عبد الله الجلال



يوليو 1985

المحتوى

مقدمه

هذه الدراسة هي نتيجة المشروع الدراسي الخامس «لندوة التنمية لأقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط» وندوة التنمية هي ملتقى فكري غير رسمي يجتمع في إطاره نخبة من مفكري المنطقة ذوي المشارب المختلفة والمسئوليات المتنوعة. وما يجمعهم فقط هو الاهتمام المشترك بمصير بلادهم وحرصهم على المساهمة في تشكيل المستقبل بما يكفل تقدم بلادهم وأمنها الداخلي والخارجي.

والمنهج الذي تطرحه ندوة التنمية وتتبعه في دراساتها ولقاءاتها هو المنهج الشمولي القائم على الاستفادة من المناهج العلمية الاجتماعية المختلفة. وقد تبين أن «دراسات التنمية» لا يمكن أن تكون مفيدة، إلا إذا اتبعت هذا المنهج لان «التنمية» ذاتها ما هي إلا عملية شمولية متعددة الواجهات والأبعاد ولا يمكن تحقيقها بالتركيز على عنصر أو أكثر من عناصرها .

وقد بدأت فكرة الدراسة عندما اختارت «ندوة التنمية» مشروعها الدراسي الخامس «التعليم والتنمية» ليكون موضوع عام 1984م. وقد شرفت الندوة الكاتب باختياره مديرا للمشروع في عام 1983 م. ومنذ ذلك الوقت بدأ التحضير وجمع المعلومات والإعداد للندوة التي ستناقش الأوراق الأولية للدراسة كما هو مفصل في منهج الدراسة في الفصل الأول. وبعد عقد الندوة في يناير 1984م في مدينة (أبو ظبي) باستضافة كريمة من «جهاز

أبو ظبي للاستثمار» استمر استكمال جمع المعلومات ثم كتابة التقرير النهائي للمشروع في صورته الحاضرة.

وموضوع التربية ودورها في التنمية من المواضيع التي نوقشت كثيرا، وبخاصة دورها في النمو الاقتصادي في العالم كله وفي العالم النامي أيضا. غير أن طرح الموضوع نفسه عن بلاد «متميزة»، ليست من العالم المتقدم لعلمه وثروته، وليست من العالم الثالث بفقره وبدائيته، يستحق المزيد من الاهتمام. فبلاد المنطقة-أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط- متميزة عن العالمين حيث جمعت بين ثروة العالم المتقدم وبدائية العالم الثالث. ومنحت المزيج الفريد أن ينال معالجة خاصة مستفيضة لأن التعميمات من العوالم الأخرى المعروفة لا تنطبق عليه بشكل شامل.

ففي الوقت الذي ينظر فيه إلى التربية-والتعليم النظامي بشكل خاص- على أنها الحل السحري لمشكلات المجتمع ؛ فان بلاد المنطقة تحظى بغبطة البعض لوفرة المال لديها وقدرتها على تيسير التعليم بدون إرهاق أو خشية إملاق. غير أن الأمور ليست بهذه البساطة. وكما تبين من اتجاهات سلبية للتعليم إذا أخذ منفردا في بلاد العالم الثالث الفقيرة، فانه يمكن أن يكون للتعليم في بلاد العالم الثالث ذات الوفرة المالية-بلاد المنطقة-سلبيات من نوع آخر بسبب الثروة نفسها وأخذ التعليم بمعزل عن العوامل المرتبطة بالنظم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.

من هذا المنطلق فان هذه الدراسة تمثل محاولة لاستجلاء واقع التربية في منطقة فريدة، واستكشاف مدى مساهمتها في تحقيق عملية التنمية الشاملة كما نوقشت في الدراسة. وكما يدل عنوانها فإنها مدخل لدراسة تقويمية للنظام التربوي تقوم على التفكير والمراجعة والتأمل واستجلاء خواص المنطقة في العلاقة بين التربية والتنمية ودور العوامل التي تنفرد بها المنطقة في تلك العلاقة.

وقد بدأت الدراسة بتوضيح للإطار العام للعلاقة بين التربية والتنمية يمكن تلخيصه بان التنمية مأخوذة بمفهومها الشامل الذي لا يقتصر على النمو الاقتصادي بل يركز على عملية التغيير المجتمعية الواعية ذات الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية الهادفة إلى رفع مستوى معيشة الفرد وشعوره بقيمته ومكانته في مجتمعه. هذه التنمية لا يمكن أن

تتحقق إلا بتضافر جهود عدد من المؤسسات الاجتماعية من بينها التربية، وتقودها المؤسسة السياسية في كل بلد لضمان تناغم الأداء وتوازن المساعي وضبط المسارات. وهكذا يكون دور التربية في التنمية دور إحدى المؤسسات. غير أن دور أي مؤسسة لا يتحقق بصورة جيدة ما لم تضبط مسارات المؤسسات الأخرى بالتخطيط والمراقبة ومتابعة التنفيذ واستخدام سلطة القرار الإداري والسياسي لتحقيق التوازن وتصحيح المسارات بصورة مستمرة.

وفي هدى من الإطار العام مضت الدراسة لتعالج مشكلات النظام التربوي بدءا من التطور الكمي للتعليم ومدى التقدم الذي أحرز في تعميمه وتنويعه ومقارنة ذلك بالمستوى العالمي والعربي. وقد تضمن النقاش في كل جزء أبرز المشكلات والتوجهات العملية المطلوبة. وتبع ذلك نظرة فاحصة لنوعية التعليم المقدم من زاويتين، زاوية الكفاية الداخلية ومعايير الجودة الأكاديمية المختلفة في مستوى التعليم والتحصيل الناتج من معارف ومهارات واتجاهات وقيم مقرونة بفعالية الأداء وقلة الإهدار. وقد تطرق النقاش للعوامل الفاعلة في تحقيق الكفاية الداخلية وهي السياسات والأهداف، والمناهج والكتب، والإدارة التربوية، والمعلم. فافرد لكل عامل جزء خاص من النقاش يصف الواقع وأبرز المشكلات والإجراءات العملية الضرورية للتصحيح، كما جرى توضيح وتحديد لمدى أهمية كل عامل من تلك العوامل في تحسين التعليم وتجويد نوعيته. وبالتالي تحقيق كفايته الداخلية كميا ونوعيا.

وبما أن الإطار العام للدراسة ينطلق من دور التربية في التنمية الشاملة فإن جانب الكفاية الداخلية وتحقق المعايير الأكاديمية لجودة التعليم لا تكفي للحكم التقويمي على هذا النظام، لذا فان الزاوية الأخرى التي ركزت عليها الدراسة هي زاوية الكفاية الخارجية ومدى قدرة النظام على مقابلة معايير الجودة التنموية. وهذا المفهوم يعني ملاءمة النظام التربوي ومخرجاته لاحتياجات التنمية ومساهمته في تعزيز الاتجاهات والقيم ودعم الإنتاجية والمساهمة الفعالة، فوق مناسبة المعارف والمهارات التي يغرسها النظام للواقع المعاصر والمتغير.

وقد شمل العرض في هذا الجانب أيضا العوامل المؤثرة في تحقق

الكفاية الخارجية. حيث تطرق النقاش إلى دور السياسات والأهداف ومشكلات الكفاية الخارجية لنظام التعليم في المنطقة وأبرز المؤشرات لضعفها في المنطقة. وقد انحصر نقاش الكفاية الخارجية في مرحلة التعليم الثانوي والعالي باعتبار أن ما دونهما حد أدنى من التعليم الضروري توفيره كقاعدة لأي مجتمع يسعى لتحقيق تنمية شاملة متوازنة ومستمرة. وفي التعليم العالي بالذات جرى إبراز عوامل الضعف وأهم الإجراءات الضرورية للتصحيح باعتبار أن التعليم العالي يمثل أحد المداخل العاجلة العلاجية للتصحيح ولدوره في إعداد القيادات الكفيلة بذلك مستقبلا.

ويأتي ختام الدراسة منطلقا من الإطار العام للعلاقة أيضا، فيلخص أهم الأدوار وأولويات العمل المطلوبة من التربية لضمان فعالية مساهمتها في التنمية، كما كشفت عنها الدراسة. ويتم التمييز بين نوعين من الأدوار وأولويات العمل هما: ما تقع مسئوليته داخل النظام التربوي، وما تقع مسئوليته خارجه.

ومع أهمية النوعين فان مباشرة العمل داخل النظام التربوي على ضرورتها لن تؤتي أكلها إذا أجريت بمعزل عن القضايا التنموية في المجتمع. كما أن الإجراءات التربوية نفسها لن تكون فعالة إذا استمرت بعض العوامل الفعالة في المجتمع في أدائها ونمط سلوكها المناقض لما يمكن أن تحققه المؤسسة التربوية. فالنظام الاقتصادي والمحيط الاجتماعي والنظام السياسي بممارسات كل منها وإفرازاته تشكل سلوك البشر وتوجه مسارات العمل وتحدد أنماط السلوك. ولا تقتصر مسئولية ذلك على النظام التربوي وحده.

وفي ضوء هذا ختمت الدراسة بما أسميناه «الأهداف الاستراتيجية لتعزيز مساهمة التربية في التنمية» وهذه الأهداف تركز على المنظور التنموي الشامل وتدرك حدود مساهمة النظام التربوي وتأثير غيره من الأنظمة في ذلك فتبرز توجهات العمل المطلوبة من التربية ومن غيرها. وغني عن القول أن الأهداف الاستراتيجية هذه تتطلب من النظام التربوي نفسه نظرة تقويمية وحركة تطويرية لعوامل الجودة الداخلية فيه. وأهمها المعلم والإدارة والمنهج. وهذه لم تذكر ضمن الأهداف الاستراتيجية باعتبارها أخذت خطا من النقاش في الأجزاء الخاصة بها، وباعتبارها متطلبات عمل أو وسائل ضرورية للنظام التربوي ليساهم في الوصول إلى «الأهداف

الاستراتيجية التنموية للتربية»

وفي ختام هذه المقدمة تجدر الإشارة إلى أن أحد الخيوط الفكرية التي تدور الدراسة حولها هو الانطلاق من العلاقة القائمة بين أقطار المنطقة موضوع الدراسة وبين الوطن العربي بشكل عام وتلك المتعلقة بالتربية بوجه خاص. ولذا فان معالجة القضايا التربوية للمنطقة وتقدير مشكلاتها، ومن ثم تلمس التوجهات الواجب انتهاجها مستقبلا، لم تأت منعزلة عن تلك الخاصة بالوطن العربي بمجمله.

وهكذا فان مشكلات التربية العربية والتحديات التي تواجه البلاد العربية منفردة ومجتمعة، وكذلك الطموحات التربوية العربية ساهمت في إلقاء الضوء على مشكلات التربية وما يمكن لها أن تأخذ به من توجهات خاصة بها في أقطار المنطقة موضوع الدراسة. غير أنه بالرغم من هذه الحقيقة فان أوضاع المنطقة التي ستكشف عنها الدراسة نفسها تستلزم بالضرورة نظرة متميزة لها على ضوء أوضاعها المختلفة عن غيرها. وهذا كله ينطلق من ضرورة أن التطوير التربوي وتوجيه مساهمة التربية في التنمية عربيا لابد أن يأخذ في الحسبان الظروف الواقعية المتميزة لكل منطقة، حتى تكون الجهود التربوية العربية كلها متكاملة ومتوجهة في النهاية إلى تطوير التربية وتحقيق مساهمتها في التنمية الشاملة وفق الاستراتيجيات التنموية العربية» واستراتيجية تطوير التربية العربية، بالذات التي أكدت على ضرورة إدراك التمايز بين البلدان العربية المختلفة، واقترحت نماذج لذلك التمايز وما يجب اتخاذه حيال كل نموذج من وسائل عمل وأسبقيات تنفيذ.

المؤلف

١ التربية والتنمية

الإطار العام للعلاقة و منهج الدراسة

تمثل التنمية في الوقت الراهن مطمح البلدان العربية، حكومات وشعوبا، لتجاوز تخلفها والاستفادة من العلم والتكنولوجيا لتحقيق ارتفاع مستوى المعيشة وتحسين نوعية الحياة.

ولقد اكتسبت «التنمية» دلالة الحل السحري لقضايا المجتمعات الإنسانية ومشكلاتها وبخاصة عندما وضعت أدبيات التنمية ما يسمى بالبلدان المتقدمة مقابل البلدان «المتخلفة»، أو النامية، وأكدت أن الفرق بين المجموعتين هو نجاح التنمية في الأولى وقصورها في الثانية.

وفي حقيقة الأمر فان هذا المطمح مشروع و مرغوب فيه، وأن الفرق بين البلدان هو فرق في درجة ونوعية التنمية، لكن الإسراف في تبسيط الأمور وأخذها على ظاهرها يؤدي إلى التعلق بالألفاظ وتجنب النقاش والخوض في التفاصيل نظرا لما أصبح لهذه الألفاظ من تقبل كبير أوصلها إلى درجة المسلمات البديهية. ولقد حان الوقت بعد تجربة طولها حوالي خمسة عشر عاما في ميادين التنمية أن تقف البلدان العربية وقفة مراجعة و تأمل لنتائج التجربة، آخذة في الاعتبار المعطيات

الموضوعية لكل بلد.

ولعل أولى خطوات المراجعة تبدأ بضبط مفهوم التنمية عن طريق تحديد معايير قابلة للقياس وشاملة للجوانب المادية و المعنوية للإنسان في أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، لتكون هذه مرشدا لجهود التنمية أولا، ووسيلة لقياس نتائجها ثانيا، بعيدا عن الاجتهادات والتبريرات البلاغية التي تعج بها أدبيات التنمية.

مفهوم التنمية:

إن أهمية تحديد المعايير الأساسية للتنمية تستدعي الإقرار بادئ ذي بدء بأن التنمية عملية شمولية و أنها لا تقتصر على النمو الاقتصادي. ولقد أثبتت تجارب بلدان العالم الثالث ومنها البلدان العربية أن الاقتصار على قياس التنمية بالنمو الاقتصادي معبرا عنه بزيادة متوسط الدخل الفردي ما هو إلا تغطية لخفايا الموضوع، إذ إن الأغلبية الساحقة من المواطنين في تلك البلدان التي حققت متوسطا عاليا في دخل الفرد لا تزال بعيدة عن مواقع الإنتاج والانتفاع به وبعيدة عن المشاركة في صنع القرار وتوجيه الحياة. و يتجلى خطأ معادلة التنمية بالنمو الاقتصادي في حالة أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط بشكل خاص، حيث حققت هذه الأقطار معدلات مرتفعة في متوسط الدخل إلا أنها، بشكل عام، لا تزال محسوبة ضمن البلدان النامية.

أما هذه الحقيقة ماذا تكون التنمية إذا ؟ وما مفهومها الشمولي ؟ في رأينا أن إشباع الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع هو من أنسب المفاهيم عن التنمية ومن أكثرها قبولا بشرط أن يمتد مفهوم الحاجات الأساسية ليشمل بجانب الغذاء والسكن والصحة والتعليم والعمل، الجوانب المعنوية التي تتلخص بالحاجة لتحقيق الذات بالإنتاج و المشاركة في تقرير المصير وحرية التعبير والتفكير و الأمن والشعور بالكرامة و الاعتزاز بروح المواطنة وغيرها مما أصبح من ضرورات الانتماء إلى العصر الحاضر. وهكذا فيفترض بمفهوم التنمية أن يشمل هذه الاحتياجات على اختلافها، كما يفترض بالمعايير التي تشتق منها أن تأخذ بالاعتبار الحركة الداخلية لعملية التنمية و قدراتها الذاتية على الاستمرار.

ونخلص من هذا إلى أن النمو الاقتصادي وإشباع الحاجات الأساسية والقدرة الإنتاجية الذاتية مع الاستمرار تشكل في مجموعها المفهوم الأنسب للتنمية. وبهذا نتفق مع التعريف التالي للتنمية والذي يلخص أبعادها كما يلي: التنمية هي «العملية المجتمعية الواعية المتوجهة نحو إيجاد تحولات في البناء الاقتصادي-الاجتماعي، تكون قادرة على تنمية طاقة إنتاجية مدعمة ذاتيا، تؤدي إلى تحقيق زيادة منتظمة في متوسط الدخل الحقيقي للفرد-على المدى المنظور-وفي نفس الوقت تكون موجهة نحو تنمية علاقات اجتماعية-سياسية، تكفل زيادة الارتباط بين المكافأة وبين كل من الجهد والإنتاجية، كما تستهدف توفير الحاجات الأساسية للفرد وضمان حقه في المشاركة وتعميق متطلبات أمنه واستقراره في المدى الطويل».[1]

وقريب من هذا التعريف للتنمية التي يجب أن تهدف إليها بلاد العالم الثالث ومنها أقطار الجزيرة العربية النفطية-التعريف التالي الذي يتفق مع الرؤية المتبعة في هذه الدراسة:

«عملية التنمية هي أحداث مجموعة من المتغيرات الجذرية في مجتمع معني بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتي المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد في نوعية الحياة لكل أفراده بمعنى زيادة قدرة المجتمع على الاستجابة للحاجات الأساسية والحاجات المتجددة لأعضائه بالصورة التي تكفل زيادة درجات إشباع تلك الحاجات عن طريق الترشيد المستمر لاستغلال الموارد الاقتصادية المتاحة وحسن توزيع عائد ذلك الاستقلال».[2]

وهذا المفهوم بشموليته يفسر فشل مجهودات التنمية في البلدان التي اكتفت بتحقيق المعايير الخارجية للتنمية بالمعاني الاقتصادية الصرفة بدون تطوير قدراتها الذاتية المتصلة بالأمور الاجتماعية والثقافية والسياسية. ولعل دول الجزيرة العربية المنتجة للنفط من الدول حاجة للانتباه إلى هذا المفهوم، وذلك لعدة أسباب أهمها:

1- تحقيق معدل مرتفع للدخل في تلك الدول مع ازدياد حجم الفروق بشكل واضح

2- قصورها في إشباع الحاجات المادية كما تكشف عنه بعض الأرقام القياسية العالمية.[3]

3- اعتمادها في الإنفاق على مصدر وحيد ومحدد الاستمرار هو البترول، الذي يستنزف في نفقات الميزانية الجارية، والصرف على الاستهلاك.

4- الحالة الخاصة التي تجتازها تلك الدول فيما يخص إشباع الحاجات الأساسية المعنوية للمواطنين، وأهمها المشاركة في صنع القرار.

5- انهماك هذه الدول في مشاريع كبيرة وبخطى متسارعة تحت شعار التنمية مع انغماسها في النزعة الاستهلاكية واعتمادها الكبير على العمالة الأجنبية في بعض القطاعات.

6- تحول مشاريع التنمية إلى عملية تدوير العوائد النفطية إلى الدول الغربية في صورة مستوردات سلعية وخدمية أكثر من ارتباطها بدراسات الجدوى.[4]

دور التربية في التنمية:

انطلاقا من المفهوم الشامل للتنمية،والذي سبق عرضه، فإن المؤسسات الاجتماعية المختلفة تلعب أدوارا محددة لكل منها في خلق «العملية المجتمعية الواعية الموجهة»لأحداث التنمية بمؤشراتها ومعاييرها المادية والمعنوية. وتحظى التربية من بين تلك المؤسسات بدور متميز في أحداث التنمية وضمان استمراريتها. فوق أنها بذاتها-أي التربية-مؤشر من مؤشرات التنمية لكونها إحدى الحاجات الأساسية التي تحققها التنمية.

وفى اعتقادنا أن الدور الذي-يمكن للتربية (بمفهومها النظامي المدرسي و الموجه) أن تقوم به في تحقيق التنمية يمكن تلخيصه في ثلاث نقاط:

1- إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن، يمكنه من العيش في مجتمع يعتمد على القراءة والكتابة ووسائل الاتصال الجماهيري على مختلف أنواعها.

2- المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب والطموحات التنموية، في المجتمع، ومن ذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج، ودعم الاستقلالية في التفكير الموضوعية في التصرف، و نبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية، وإطلاق الطاقة الإبداعية للفرد بتنمية قدرته على الملاحظة والتجريب والتحليل والتطبيق وتأكيد دور الفرد في المساهمة في بناء مجتمعه، وضرورة تمتعه بممارسة هذا الدور، و المشاركة الفكرية والاجتماعية والسياسية

ضمن إطار حق تمتع الآخرين بهذا الدور.

ولا يفوتنا في هذا الصدد الإشارة إلى أن دور التعليم النظامي في تعديل نظام القيم و الاتجاهات دور محدود كما تدل عليه الشواهد والبحوث التي تعطي للعوامل البيئية والاجتماعية ومنها الإعلام دورا أكبر في هذا الصدد. وعليه فان هذه المسؤولية تبقى مسؤولية مشتركة لجميع المؤسسات التربوية المباشرة وغير المباشرة في المجتمع.

2- تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات المختلفة وعلى كل المستويات و ذلك بـ:

أ- التزويد بالمعارف و المهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف.

ب- التهيئة للتعايش مع العصر التقني و تطوير وسائله وطنيا. ويتطلب هذا، التركيز على العلوم الطبيعية النظرية والتطبيقية، وتمكين التعليم منها في إطار إنساني شمولي يدرك قيمة العلوم والمعارف الأخرى.

جـ- التوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة ويتطلب ذلك، التركيز على القاعدة العريضة في التأهيل أولا وتفريعه حسب الاحتياجات، مع إعطاء الأولوية للأطر الفنية المتوسطة التي تمثل نقصا خطيرا في معظم البلدان النامية.

دور التنمية في التربية:

بالرغم من أن أحد منطلقات الدراسة هو النظر إلى التربية باعتبارها العامل الفاعل (المتغير المستقل) في علاقتها مع التنمية، أو هكذا يجب أن تكون في البلاد النامية وفي أقطار المنطقة موضوع الدراسة بشكل خاص، فانه يجب الاعتراف بنوعية العلاقات المتبادلة بين العاملين. فكما أن التربية إذا احسن استخدامها و توجيهها تساهم بفعالية في تحقيق التنمية واستمراريتها، فإن تطوير التربية وتمكينها من أداء دورها المأمول يتحقق بيسر بقدر ما يتوفر للمجتمع من تحقيق متوازن للتنمية في جوانبها المختلفة. فالوعي السياسي والتنظيم السياسي المناسب يسهم في توجيه التربية ومراقبة تطورها، والنمو الاقتصادي فوق توفيره للأموال اللازمة للعمل التربوي يفرض أيضا متطلباته بتوجيه التربية وتحديد نوعية مخرجاتها. والتطور الاجتماعي في العلاقات ونظام القيم يمكن التربية من أن تحارب

على جبهات واضحة في التوجيه والتنشئة المرغوبة بدلا من التنازع بين ما يعلم و ما يمارس في المجتمع، و وضوح التوجه الثقافي وإيجابية الأعلام تعزز دور التربية و لكن في تحقيق أهدافها التنموية.. هذه أمثلة فقط للعلاقة التي لا تخفى على المطلعين. و لكن بالرغم من هذه العلاقة التبادلية فإن منطلق الدراسة والنظرة الموجهة لها هو أنه في العالم الثالث و في بلاد المنطقة موضوع الدراسة، يجب ألا يبرر المربون فشل التربية بضعف حظ تلك البلاد في التنمية، إذ أن دور التربية في تلك المجتمعات لا بد أن يكون دورا قياديا فتأخذ التربية دور «المتغير المستقل» دائما وأبدا من غير إغفال لأهمية العوامل الأخرى الفاعلة في المجتمع و ضرورة مساهمة التربية نفسها في تخفيف حدة آثارها.

واقع العلاقة بين التربية والتنمية في أقطار المنطقة:

إن دور التربية في التنمية كما عرفناه هنا بأبعاده الثلاثة لا يتحقق إلا إذا اتضحت الرؤية التنموية في كل مجالاتها ومنها المجال التربوي، فالأمر يتطلب بعد تحديد دور التربية، العمل بحزم على إنفاذه من خلال تطوير النظام التربوي نفسه. كما أن موضوع التنمية ككل وما يمكن للتربية أن تلعبه من دور فيه، يخضع أولا وأخيرا، للإرادة السياسية الواضحة والمعلنة والمتابع تنفيذها.

أما أن تؤخذ التربية بمعزل عن المحيط الذي تعمل فيه، ويتوقع منها مساهمة فعالة في التنمية فان هذا غير ممكن. وتدل المراجعة الاستقرائية لواقع التربية في-العالم الثالث والبلاد العربية على صحة هذه المقولة بشكل متواتر.

فلقد عاشت بلدان العالم الثالث فترة من الزمن تنظر للتعليم على أنه المنقذ و الأمل الوحيد لأحداث التنمية وتسريعها. و قد كان هناك فعلا ارتباط وثيق بين التعليم و النمو الاقتصادي و لكن هذه العلاقة ليست سببية لأن النمو الاقتصادي يزيد من فرص التعليم أيضا. وتحت سيطرة تلك النظرة الخاطئة كانت الجهود الكبيرة و الأموال النادرة تصرف على التعليم على حساب مشاريع أخرى. وقد مضى زمن طويل لاكتشاف أن التعليم قد يكون ذا أثر سلبي على طموحات المجتمع وبخاصة إذا كان غير

مرتبط بواقع المجتمع واحتياجاته وكانت نتائج التعليم في نمو العالم الثالث هامشية بل وسلبية في بعض الأحيان كما أبرزها تحليل! أحد الباحثين في هذا الموضوع بقوله:

«ففي قطاع الزراعة حيث يتركز الإنتاج القومي لهذه المجتمعات، وحيث يعيش غالبية السكان، لا يكاد التعليم يؤثر في عمليات الإنتاج، فالعمل الزراعي لا يزال بصفة غامة تقليديا، يقوم به أميون، بينما تحول التعليم إلى قوة طاردة من الزراعة ومن الريف. وفي الصناعة، حيث يزيد استهلاك التعليم والمتعلمين، وحيث تركزت محاولات التنمية والتحديث، لا تزال إنتاجية العمل أقل منها في البلاد المتقدمة مما يطرح تساؤلا عن العنصر البشري ومستوى تعليمه وتدريبه. وفي قطاع الخدمات، حيث تتركز نسبة كبيرة من المتعلمين وحيث يوجد عجز وتدهور واضحان، يثور من جديد هذا التساؤل عن مدى كفاءة التعليم ودوره في التنمية».[5]

وفي البلاد العربية بشكل خاص فانه بعد تجربة طويلة نسبيا من التعليم في بعضها وتكثيف متأخر لنشره في البعض الآخر، فان تقرير «استراتيجية تطوير التربية العربية» يشير بوضوح إلى عجز الأنظمة التربوية عن تحقيق المؤمل منها .ويرجع ذلك إلى عوامل ضعف الكفاية الداخلية وعوامل ضعف الكفاية الخارجية. ويشير بوضوح إلى العوامل ذات العلاقة بالنظام التربوي والتي تقع مسؤولية علاجها عليه، من غير إبراز كاف للعوامل التي تقع خارج النظام التربوي.[6]

وتشير ورقة العمل الرئيسية المقدمة للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية عام 1977م إلى العوامل الداخلية والخارجية لعجز النظام التربوي في المنطقة العربية عن الوفاء بما يتوقع منه. فقد أشارت بوضوح إلى الهدر التعليمي ونقص الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية بشكل عام، وعن ضعف علاقته بالتنمية، وإدارته في بعض الأحوال بطرق عفوية ومعالجات جزئية. وقد لخصت ورقة العمل المشكلة كالتالي:

يمكن القول بان البلدان العربية تواجه مشكلة جديدة تكمن في عجز التعليم المدرسي، بصورته الراهنة على الأقل، عن إعداد أشخاص قادرين، على مواكبة التحولات السريعة في المجتمع، وإذا ظلت إستراتيجيات التنمية

دون تعديل واستمر التوسع التعليمي بصورته الحالية، تحت ضغط الطلب الاجتماعي والنمو السكاني، فان من المؤكد أن هذا الخلل سوف يتفاقم في جملة البلدان العربية.(7)

ولعل السؤال المناسب هنا هو مدى انطباق حالة التعليم ومساهمته في التنمية في العالم الثالث والوطن العربي على بلدان المنطقة. ويمكن أن تكون الإجابة المتوقعة هي قلة المشكلات والآثار السيئة للتعليم بسبب اختلاف هذه البلدان عن غيرها من الثروة والمظاهرة المادية للتطور، مما يعتبر افتراضا من عوامل نجاحها في مساعيها التربوية وغيرها.

كما يمكن أن تكون الإجابة هي التماثل في كثرة المشكلات والآثار السيئة للتعليم ولكن بنوعية مختلفة لنفس السبب وهو توفر الثروة الطارئة وما أفرزته من آثار على التركيبة الاقتصادية وانعكاس ذلك سلبيا على القيم والتوجهات نحو العمل والتعليم وغيرهما.

أما في هذه المقدمة فلن نتعجل الجواب وسننتظر لما تكشف عنه الدراسة في فصولها اللاحقة من تحليل ونتائج تمثل الجواب بنفسها.

منهج الدراسة:

ضمن الإطار الفكري للعلاقة بين التربية والتنمية كما عرض هنا، وفي ضوء الأفكار والمنطلقات المعتمدة فيه تم إجراء الدراسة الحاضرة من خلال الخطوات المنهجية التالية:

١- استقصاء نوعي لواقع النظام التربوي في بلدان المنطقة بقصد التعرف على أبرز المشكلات التي يعاني منها من جانب مساهمته في تحقيق التنمية. وللتعرف على أولويات العمل في المجال التربوي وخارجه مما يلزم الأخذ به لتصحيح المسار وتعميق مساهمة التربية في التنمية الشمولية كما عرفت هنا.

وقد تكون الاستقصاء من أ-مقابلات شخصية لبعض المسئولين التربويين والمفكرين ذوي الاهتمامات التربوية من أبناء المنطقة ب-مسح انتقائي للأدبيات التي تتحدث عن التنمية بشكل شامل وعن علاقة التربية بها بشكل خاص في دول المنطقة. ج-الاطلاع على الوثائق الرسمية المتيسرة، وتتبع نتائج بعض الندوات والمؤتمرات التي عالجت موضوع الدراسة.

ويهدف الاستقصاء إلى الإجابة عن سؤالين محددين هما:

أ- ما أبرز المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي في علاقته مع التنمية ؟

ب- ما الأدوار وأولويات العمل الواجب انتهاجها لتصحيح مسار العلاقة وجعلها أكثر إيجابية ؟.

2- إعداد دراسة مسحية عن عينة من الكتب الدراسية المقررة في أقطار منطقة الدراسة للتعرف على مدى جودتها العلمية والتربوية، ومدى ما تسهم به من تعزيز للتوجهات التكاملية والوحدوية للمنطقة. تكونت العينة من بعض كتب الرياضيات والعلوم واللغة العربية والمواد الاجتماعية لاختبار الجودة العلمية والتربوية، وبعض كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية لاختبار مدى ما تسهم به من تعزيز فكرة التكامل والوحدة.

3- عرض النتائج المبدئية للخطوة الأولى في ندوة خاصة أقيمت لهذا الغرض في يناير/1984 م في أبو ظبي-الإمارات العربية المتحدة، مهدت نقدها وإثرائها. وقد شارك في الندوة مجموعة من المسئولين والمفكرين الذين شملتهم المقابلات وغيرهم.(8)

4- استكمال المسح للوثائق الرسمية والأدبيات المختارة واستخلاص النتائج وإعداد التقرير النهائي الحاضر.

والفصول اللاحقة-في كل جزء منها-تبدأ من مسح للواقع وأبرز المشكلات منتهية إلى التوجهات المستقبلية والإجراءات اللازمة للتصحيح وتعديل المسارات. والفصل الأخير المتعلق بأولويات العمل والأهداف الاستراتيجية يمثل محاولة للم أشتات الموضوع وإبراز ضرورة شمولية الإصلاح في النظم الاجتماعية ككل إذا كان للتربية أن تلعب دورها الحاسم في التنمية.

2 التطور الكمي للتعليم

تؤمن دول المنطقة بالدور المهم للتعليم في تنمية الموارد البشرية، الدعامة الأساسية للتنمية المنشودة. وقد قطعت أشواطا متفاوتة في هذه المسيرة حسب الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية لكل منها.

والمتتبع لتاريخ التعليم في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط يلاحظ أن سعيها المكثف في نشر التعليم لا يتعدى ربع القرن الأخير، بل أن أقطارا مثل عمان والإمارات العربية المتحدة تأخرت انطلاقتها إلى بداية السبعينات من هذا القرن بسبب الظروف السياسية التي كانت خاضعة لها. ومن بين هذه الدول ظلت كبراها-المملكة العربية السعودية-دون المستوى الذي بلغته شقيقاتها في انتشار التعليم الابتدائي وفي محو الأمية بشكل خاص. ويرجع السبب في هذا التميز للمملكة لظروفها الجغرافية المتباعدة والتخلخل الواضح للكثافة السكانية بالإضافة إلى عوامل اجتماعية تمنع من الإقبال على التعليم بالنسبة للفتاة ولأبناء الريف والبادية في بداية النهضة التعليمية.

ففي عام 1950/1951 م كانت حالة التعليم الابتدائي في البلاد المعنية كالتالي:

جدول 1 – 1 التعليم الابتدائي عام 1951/1950 م

الدولة	عدد السكان بالألف 1950 م	جملة الاطفال في سن التعليم الابتدائي (بالآلاف)	نسبة المسجلين منهم الى الجملة %	نسبة الاناث منهم
البحرين	110	17	29	36
السعودية	6000	900	3	. .
الكويت	180	27	22	29

وتوضح هذه البيانات إن التعليم النظامي الحديث في ذلك التاريخ لا يكاد يذكر في عمان والإمارات العربية المتحدة وقطر، بينما لا يتجاوز الاستيعاب 3٪ من الأطفال المستحقين للتعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية ليس بينهم عدد يذكر من الإناث.[1]

كما توضح بيانات أخرى أن حجم الأمية للسكان فوق سن 15 في الخمسينات لبعض دول المنطقة كانت كالتالي:

البحرين عام 1950-2 , 87٪، السعودية 1950-95 , 99٪، قطر 1950-95 , 99٪، الكويت 1957-66٪.[2] .

وفي هذا القسم من الدراسة سنستعرض إحصائيا وتحليليا واقع التطور الكمي للتعليم بدءا بحالة الأمية ثم التعليم الابتدائي فالثانوي (المتوسط والثانوي) فالعالي. وسيكون المعتمد في البيانات ما قدمته الدول للهيئات الدولية والعربية وما وضع من تقديرات من قبل الهيئات الدولية المتخصصة وهي اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج.

واقع الأمية:

تختلف تقديرات السكان لدول المنطقة بين مصدر وآخر، غير أن أغلب المصادر تعطي ما يقارب التقديرات التالية لعام 1970:

جدول 1 – 2 تقديرات السكان

الدولة	سنة التقدير	عدد السكان (بالالاف)
الامارات	79	753
البحرين	79	292
السعودية	79	8112
عمان	79	864
قطر	79	210
الكويت	79	1272

المصدر : – الحولية الاحصائية لليونسكو 1981 م .

ولا تعطى التقديرات الإجمالية للسكان توزيعا للفئات العمرية المختلفة حتى يمكن تحديد نسب الاستيعاب في التعليم بشكل دقيق. غير أن هذا القصور لم يمنع من استخدام الأرقام التقريبية المبنية على القياس والمقارنة عالميا وعربيا. وقد قدرت إحدى الدراسات المتوسط العربي لتوزيع الفئات العمرية للسكان استنادا على تعداد بعض الأقطار العربية (تونس-العراق-السودان-الجزائر) كالتالي:

جدول 1-3 النسبة المئوية للفئات العمرية في البلاد العربية.

من سن 5 إلى 14 سنة	43٪ من جملة السكان
من سن 6 إلى 11 سنة	5 ,17٪ من جملة السكان (النسبة المعتادة للبلاد النامية تعادل 16٪)
من سن 12 إلى 14سنة	5 ,6٪ من جملة السكان

المصدر: مشروع خطة لمحو الامية وتعميم التعليم الاساسي في اطار استراتيجية العمل الاقتصادي العربي المشترك، المجلة العربية للتربية، العدد الاول، يوليو 1981، تونس، المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم.

وحسب هذه التقديرات يمكن رصد واقع الأمية لما يقرب من 57٪ من سكان المنطقة وهم من تجاوزوا سن التعليم الأساسي في العادة. ويوجد في هذه الحالة تقديران أساسيان يختلفان كثيرا وهما تقدير المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم وتقدير منظمة اليونسكو. واختلافهما يرجع لسببين أحدهما حسابي والثاني اعتباري كما سيتبين بعد عرض التقديرين.

1 – 4 الأمية في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط

البلد	السنة	الفئة العمرية	نسبة الامية		
			ذكور	اناث	جملة
الامارات	1975	15 – 45	26.3	49.0	31.0
البحرين	1976	15 – 44	40.1	41.7	40.9
السعودية	1974	10 +	60.4	74.1	67.4
قطر	1970	15 +	—	—	41.6
الكويت	1975	15 – 44	25.5	60.4	43.3

المصدر : تطور محو الأمية في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1980 تونس .

1 – 5 تقدير نسبة الأمية في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط

البلد	السنة	عدد الاميين بالالاف (15 سنة +)	نسبة الامية 1980	نسبة الامية 1950
الامارات	1980	109	57.6	-
البحرين	1980	75	45.0	87.2
السعودية	1980	4785	83.8	99.95
عمان	1980	281	83.1	-
قطر	1980	63	80.5	99.95
الكويت	1980	275	37.3	66

المصدر : تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين 1981 – 2000 م ، مجلة التربية الجديدة ، العدد 21 ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت ديسمبر 1980 ، لعام 1950 م (بشور مصدر سابق ص 50) .

إن المتأمل في الجدولين يدرك السبب الفني في اختلاف التقديرين مما لا يفسره اختلاف تاريخ الإحصاء، حيث أن الفئة العمرية المحسوبة منها النسبة تختلف بينهما، فبينما هي في الأول من سن 15 الى 45 في الغالب، تمتد في الثاني من سن 15 إلى نهاية العمر. أما السبب الاعتباري فهو قائم على أساس الحياة الإنتاجية للفرد وهو ما جعل تقدير المنظمة يقتصر على سن 15-45 حتى لا تظهر نسبة الأمية بشكل كبير يجعل منها مشجبا تعلق عليه كل أسباب التخلف فتكون عذرا عن عدم بذل المزيد من الجهود التنموية في شتى المجالات، وحتى لا تكون وسيلة لإقناع النفس بحالة التخلف وان تجاوزها فوق الطاقة بسبب واقع الأمية الفادح. وفي أي من الحالتين تبين التقديرات مهما كان الشك فيها جملة من الحقائق:

أولها: أن نسبة عالية من السكان ممن تجاوزوا سن التعليم يعانون من مشكلة الأمية الأبجدية. ويصل هذا العدد في عام 1980 حسب الجدول 1-3 إلى ما يقرب من خمسة ملايين وستمائة ألف مواطن وذلك بنسبة 2, 77٪ من جملة السكان في هذه الفئة العمرية.

ثانيها: أن الإناث تشكل النسبة الكبرى من الأميين وتصل في بعض الدول إلى ضعف عدد الذكور.

ثالثها: أن الدول ذات الحجم السكاني الأكبر وعلى الأخص السعودية وعمان تعاني أكثر من غيرها من مشكلة الأمية. كما أن انخفاض الأمية لقطر والسعودية منذ عام 1950 م كان أقل مما حققته البحرين والكويت منذ تلك المدة.

رابعها: انه بالرغم من عدم بيان التقديرات لذلك، فإن الأمية تتركز في قطاعات الريف والبادية في هذه الدول[3].

مستقبل محو الأمية ومتطلباته:

تشير دراسة «تأملات في مستقبل التعليم» المشار إليها سابقا، أنه مع افتراض استمرار الجهود الحالية المبذولة في محو الأمية بدون انتكاس يتوقع أن تصل نسبة الأمية في عام 2000 لأقطار المنطقة إلى 5, 37٪ أو ما يقرب من خمسة ملايين فقط من الفئة العمرية التي تجاوزت سن التعليم ويبين الجدول التالي تفصيل ذلك لكل قطر على حده.

1 – 6 نسبة الأمية : توقعات عام 2000

البلد	عدد الأميين (بالالاف)	نسبة الأمية
الامارات	101	29.8
البحرين	74	25.4
السعودية	4027	38.6
عمان	254	43.2
قطر	47	33.4
الكويت	485	31.2
المجموع	4988	37.5

المصدر : تأملات في مستقبل التعليم (مصدر سابق)

إن توقعات عام 2000 لمحو الأمية حسب هذا الجدول وان كانت دون الهدف المطلوب وهو المحو الكامل للأمية، تبدو متفائلة وذلك نظرا لهامشية الجهود المعطاة لمحو الأمية في معظم أقطار المنطقة. بالإضافة إلى أنها قائمة على افتراض آخر وهو نمو متواز لنسب الاستيعاب في التعليم الأساسي مما يضمن الحد من منابع الأمية.

فالجهود الهامشية المعطاة لمحو الأمية تنطلق من إيمان خفي بأن الزمن كفيل بحل مشكلة الأمية وأن التركيز يجب أن يكون على تعميم التعليم الأساسي مع أن هذا الأخير حسب أحسن الافتراضات سيعجز عن استيعاب ما يقرب من 15٪ من الفئة العمرية 6-11 من أبناء المنطقة وذلك في عام 2000 (تأملات في مستقبل التعليم: مصدر سابق).

من هذه المعطيات يتبين أن نسبة كبيرة من قوة العمل المحتملة في المنطقة لا يمكن أن تقدم أفضل ما عندها بسبب الأمية. وقد بينت التجارب أن معركة التنمية يمكن أن تختصر الزمن إذا تم التركيز على تنمية الموارد البشرية بصفة عامة وعلى من هم في سن العمل بصفة خاصة وفقا لقرار سياسي يتسم بالتوازن ومتابعة التنفيذ.

وللتدليل على مثل هذا نذكر أن إنجلترا احتاجت إلى 130 عاما لتتحول

إلى الصناعة، بينما اختصرتها فرنسا إلى 70 عاما و ألمانيا إلى 44 عاما والصين إلى 34 عاما واليابان وروسيا إلى 26 عاما[4]. وجدير بالذكر أن اختصار الزمن هذا كان نتيجة للتوجه السياسي بالدرجة الأولى مع التركيز على تأهيل القوى البشرية وفق مخطط تنموي سليم. وعلى ضوء هذه الحقائق وحتى نضمن سير التنمية في هذه البلاد لابد من تكريس جهود جديدة لمحو الأمية وسد منابعها. ولعل أهم الجهود المطلوبة والممكنة تتلخص في مثل الإجراءات التالية:

1- تقرير أن محو الأمية ليس إجراء هامشيا ترفيا تقوم به الدولة إذا أمكنها ذلك.

2- تكريس تعميم التعليم الأساسي ليصل الاستيعاب إلى 100٪ للفئات المستحقة لضمان سد منابع الأمية.

3- إيجاد جهاز قادر على وضع مخطط شامل وحملة مستمرة لاستئصال آفة الأمية قبل نهاية القرن الحالي. وغني عن القول أن الإجراء الثالث يتطلب مواصفات معينة لنجاحه، وإلا فإن الفشل سيكون نصيبه، مثلما كان للإجراءات التقليدية المتبعة الآن. ومن هذه المواصفات تجدر الإشارة إلى:

1- ضمان ربط برامج محو الأمية بالاحتياجات الفعلية والمعطيات البيئية للفئات المستهدفة، مثل الصحة العامة والغذاء ورعاية الأسرة للإناث، ومثل الزراعة والصيد والرعي للفلاحين والبوادي، و المشكلات الاجتماعية وقضايا البلاد السياسية والاقتصادية للجميع.

2- جعل برامج محو الأمية مقترنة بالإنتاج للفئات العاملة وخلق برامج إنتاجية لمن لا يعملون بحيث يتم التعليم من خلال العمل فيكون انجح من ناحية وتتعزز دورة الإنتاج من ناحية أخرى.

3- استخدام أساليب التعليم غير النظامي عبر الأجهزة الإعلامية والمؤسسات الثقافية والمجهودات الطوعية من خلال العمل.

4- إدراك أن الأمية مشكلة حضارية وتخلف ثقافي قبل أن تكون أمية أبجدية فالأمية الأبجدية يمكن محوها فرديا بسهولة إذا توفرت الإمكانات ولكن الأمية الحضارية تتطلب فوق التعليم قدرة على الإدراك والمشاركة والإحساس بالحاجة لتجاوز التخلف. وفي المواصفات المذكورة لمخطط محو الأمية ما يضمن ذلك.

5- التركيز على إحداث القدرة على التعلم الذاتي المستمر حتى يضمن عدم الارتداد إلى الأمية. وحتى تضمن القدرة على مسايرة التطورات السياسية المستجدة دوما.

6- إشراك مؤسسات العمل الحكومية والخاصة والمشتركة في تنفيذ البرنامج من خلال المراوحة بين التعليم والعمل وفي تحمل نفقات التمويل وتوفير وسائل التنفيذ.

التعليم قبل المدرسي:

يعتبر انتشار التعليم قبل المدرسي مؤشرا لتركيب القوة العاملة في أي بلد ومدى دخول المرأة سوق العمل. ومن ناحية أخرى فإن انتشار التعليم قبل المدرسي يمثل جهدا إضافيا لتطوير التعليم وتهيئة الطفل للمدرسة. وبالنظر إلى كلا الجانبين فان دول المنطقة تمتاز بانخفاض عدد الإناث في قوة العمل. وأنها لا تزال مشغولة بنشر المرحلة الأولى من التعليم. وقد أنعكس هذا الوضع على قلة الاهتمام المعطى لهذا النوع من التعليم حيث أوكل بدرجة رئيسية إلى القطاع الخاص ولم يستوعب إلا نسبا ضئيلة من الأطفال كما يتبين من الجدول التالي:

1 – 7 التعليم قبل المدرسي

البلد	عدد الطلاب 1980/1979	نسبة مساهمة القطاع الخاص	نسبة الطلاب إلى طلاب المرحلة الابتدائية
الامارات	13323	%68	166 في الالف
البحرين	2931	%100	060 في الالف
السعودية	24448	%91	029 في الالف
عمان	226	%100	003 في الالف
قطر	2259	%100	079 في الالف
الكويت	27321	صفر	188 في الالف

المصدر : اليونسكو ، تطور التعليم في الدول العربية : البيانات الكمية ، وثيقة مقدمة الى اجتماع الخبراء التحضيري لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ؛ تونس – مارس 1982 م .

التعليم الأساسي:

يمثل تعميم حد أدنى من التعليم لكل المواطنين أحد الأماني الأساسية العربية منذ عهد بعيد، وتشارك دول المنطقة شقيقاتها في هذه الأمنية. ويطلق على هذا الحد الأدنى عادة تعبير «التعليم الأساسي» الذي تختلف بنيته ومحتواه من بلد لآخر حسب واقع تطور التعليم في البلد المعني. فقد يمتد إلى تسع سنوات من التعليم العام General Education المنتشرة في الغرب أو يقصر إلى ثماني سنوات من التعليم العام. ولكن يتشعب في مرحلته الأخيرة مثل مدارس البوليتكنيك في البلدان الاشتراكية. وبالنسبة لبلدان المنطقة فان مفهوما محددا للتعليم الأساسي لم يعط فوق ما يستحق من النقاش بالرغم من تكرار طرحه. ومهما يكن فان العبرة ليست بتحديد المفاهيم بقدر ما تكون بتوفير فرصة محددة للتعليم مهما كانت تسميتها.

وفي هذه الإطار فإن بلدان المنطقة تسعى جاهدة لتعميم المرحلة الابتدائية (ست سنوات في الغالب) بل إن بعضها يسعى لتعميم المرحلة المتوسطة أيضا وذلك في حالة الكويت والبحرين. لتكن نقطة الانطلاق عام 1950 م في استعراض التطور الكمي للتعليم في مرحلته الأولى. ويكفي أن نشير إلى البيانات المتوفرة عن بلدان المنطقة حيث يتبين أن التعليم النظامي الحديث في ذلك التاريخ لا يكاد يوجد في عمان والإمارات وقطر، بينما لم تتجاوز نسبة الاستيعاب في السعودية حدود 3٪ من الأطفال المستحقين ليس بينهم أي عدد من الإناث[5].

ما هي التطورات التي حصلت خلال الثلاثين سنة الماضية ؟ إن جدول رقم 1-8 يعطي الكثير من البيانات والدلالات التي تجدر الإشارة إليها بعد عرض الجدول.

من بيانات جدول 1-8 تجدر الإشارة إلى أن تدفق الأعداد في المرحلة الأولى من التعليم شهد معدل زيادة كبير جدا بعد استقلال مجموعة من دول المنطقة، أو تغير توجهات الحكم فيها، مثل عمان، تجاه التعليم بشكل عام سنة 1970 والسعودية تجاه تعليم الفتيات سنة 1960.

وتظهر الزيادة بشكل ملفت للنظر في حالة عمان حيث تضاعف العدد أكثر من 18 مرة خلال خمس سنوات من 1970 إلى 1975 م. إلا أنه بالرغم من تسارع معدل الزيادة الداعي للإعجاب في بعض الدول، يظل تعميم

التعليم الابتدائي هدفا بعيد المنال كما تبين ذلك نسب الاستيعاب المدرجة في جدول 1-8.

1 –8 نسبة الزيادة في عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية (سنة 1960 = 100) والمعدل الصافي – الاستيعاب الفئة 6 – 11 من العمر بين 1955 و 1960م

	1955 العدد بالالاف	سنة الاساس 1960=100 العدد بالالاف	1965	1970	1975	1978	1980
1 – الامارات – الزيادة	–	–	–	100 = (22)	214	332	–
معدل الاستيعاب	–	–	–	56.0[1]	–	–	84.1
2 – البحرين – الزيادة	37 = (7)	100= (19)	168	205	221	253	–
معدل الاستيعاب	–	50.3	73.6	78.6	76.7	–	82.9
3 – السعودية – الزيادة	50 = (58)	100 = (115)	227	368	590	698	–
معدل الاستيعاب	–	8.0	16.6	24.2	35.4	–	46.6
4 – عمان – الزيادة	–	–	–	100 = (3)	1833	2600	–
معدل الاستيعاب	–	–	–	2.9	40.0	–	70.1
5 – قطر – الزيادة	–	100 = (6)	183	250	400	450	–
معدل الاستيعاب	–	–	–	52.0[1]	–	–	82.5
6 – الكويت – الزيادة	60 = (17)	100 = (28)	179	271	400	418	–
معدل الاستيعاب	–	76.4	81.7	65.1	64.6	–	72
معدل الاستيعاب لكل الاقطار	–	–	–	**28.4**[1]	–	–	**52.3**

المصدر : – بشور ، سابق ص 56 – 58

(1) المصدر : (تأملات في مستقبل التعليم – مصدر سابق – جدول رقم (1)

وتعاني أكبر دول المنطقة-السعودية-حدة المشكلة أكثر من غيرها حيث لم تصل نسبة الاستيعاب 47٪ من فئة العمر المناسبة 6- 11 من العمر. وتليها بعد ذلك عمان 70, 1٪ ثم الكويت 72٪.

وإذا كانت حداثة النظام التعليمي في عمان (15 سنة) هي السبب في تدني نسبة الاستيعاب، فإنه لا بد من إمعان النظر في حالة السعودية وهي

التي قطعت مرحلة طيبة من التجربة التعليمية النظامية ولا ينقصها العزم على نشر التعميم وتيسيره لكل راغب.[7] ولعل من الأسباب المشهورة مثل التشتت السكاني والبداوة وعراقيل تعليم الفتيات ما يفسر هذا القصور، الأمر الذي بدوره يتطلب إجراءات محدودة لعلاج هذه الأسباب مثل النقلة المشهورة بالنسبة لتعليم الفتيات في عام 1960م، ومثل مشروع المدارس الثابتة والطلبة المتنقلون.

كما يظهر جدول 1- 8 ملاحظة فريدة بالنسبة للكويت إذ إن معدلات الاستيعاب بدأت في التناقص من 7, 81٪ عام 1965 إلى 1, 65٪ في عام 1970 و 6, 64٪ عام 1975 م، ثم بدأت في الارتفاع إلى 72٪ في عام 1980 ولكنها لم تبلغ المستوى الذي كانت عليه في عام 1965. مرة أخرى لا يوجد تفسير معقول لهذه الظاهرة إلا إمكانية عدم دقة تقديرات السكان في السنوات المتعددة، أو حدوث هجرة كبيرة إلى الكويت يتكون معظم أفرادها من اليافعين وذلك بين عامي 1965 و 1975م.

هذا وتبين النظرة الإجمالية للجدول أن مجموعة دول المنطقة لا تزال دون متوسط نسبة الاستيعاب العربي للفئة العمرية 6- 11 سنة والبالغة 62٪ تقريبا (خطة محو الأمية، مصدر سابق).

أما عن تكافؤ الفرص بين الفئات الاجتماعية فلا تتوفر البيانات الموضحة لذلك إلا فيما يخص الإناث، وان كان من المتوقع أن تكون نسب الاستيعاب في الريف والبادية أقل منها في الحواضر.

وبخصوص استيعاب الإناث في المرحلة الأولى من التعليم فتشير بيانات 1979 إلى أن نسبة الإناث إلى مجموع المسجلين في هذه المرحلة قد بلغت 48٪ في الإمارات، 45٪ في البحرين، 38٪ في السعودية، 32٪ في عمان، 48٪ في قطر، 47٪ في الكويت (حولية اليونسكو الإحصائية 1981، ونشرة الإحصاءات التربوية-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1981).

كما أن نسب التسجيل الصافية للإناث في بعض دول المنطقة (الكويت 76٪، عمان 31٪، السعودية 36٪) تعطي نفس الدلالات تقريبا، أي أن هناك ما يقرب من التساوي في الفرص بين الذكور والإناث في معظم هذه الدول. وتبقى عمان والسعودية (نتيجة لتأخر تعليم الفتاة فيهما) بحاجة إلى المزيد من الجهود لتنال الفتاة حظها من التعليم.

مستقبل تعميم التعليم الأساسي ومتطلباته:

بينت إحصاءات 1980 المدرجة في جدول 1-8 أن نسب الاستيعاب الصافية لطلاب المرحلة الابتدائية 6-11 سنة من العمر، لا تزال دون المأمول وبخاصة بالنسبة للمملكة العربية السعودية وعمان. وتفيد توقعات التسجيل في بلدان المنطقة حتى عام 2000 م المبنية على افتراض استمرار وتيرة التطور كما كانت في أواخر السبعينات، أن تبلغ بعض دول المنطقة نسبة الاستيعاب الكاملة بحلول عام 1990 م، كما أن بعضها الأخر لن يصل إلى هذا المستوى حتى بنهاية القرن كما يظهر الجدول التالي:

1 – 9 توقعات نسب الاستيعاب الصافية لفئة العمر

6 – 11 سنة بين عامي 1980 – 2000 (الاعداد بالالاف)

البلد	السنة	عدد السكان	داخل المدرسة	خارج المدرسة	نسبة الاستيعاب الصافية
الامارات	1980	58	49(*)	9	84.1
	1990	80	80	–	100.0
	2000	108	108	–	100.0

(*) أظهرت احصاءات التعليم الابتدائي الصادرة من مكتب التربية العربي لدول الخليج أرقاما مختلفة لهذا الحقل ، الامارات 73 ، البحرين 44 ، السعودية 930 ، عمان 91 ، قطر 25 ، الكويت 125 ، (خلاصة احصائية عن التعليم في دول الخليج العربي 1980 _ 1981 م) ويصعب تفسير بعض الفروق الكبيرة باعتماد هذه الاحصائية على المعدل الاجمالي للتسجيل بينما تبين احصاءات اليونسكو المعدل الصافي .

البحرين	1980	50	41	9	82.9
	1990	69	69	–	100.0
	2000	93	93	–	100.0
السعودية	1980	1739	809	930	46.6
	1990	2446	1771	675	72.4
	2000	3239	2700	539	83.4
عمان	1980	147	104	43	70.1
	1990	207	167	40	80.9
	2000	278	260	18	93.5
قطر	1980	25	20	5	82.5
	1990	35	35	–	100.0
	2000	48	48	–	100.0
الكويت	1980	168	121	47	72.0
	1990	225	179	46	79.6
	2000	301	276	25	91.6
المجموع	1980	2187	1144	1043	52.3[1]
	1990	3062	2301	761	75.1
	2000	4067	3485	582	85.7

المصدر : (تأملات في مستقبل 1980 ، مصدر سابق ، جدول رقم 1)

(1) حسب الاحصائيات المشار اليها في مكتب التربية العربي لدول الخليج تكون النسبة 59 %.

إن بيانات 1-9 تبين ببساطة أنه في نهاية عام 1990 م ستكون نسبة الاستيعاب الصافية لمجموع دول المنطقة في حدود 75٪ من الفئة العمرية 6-11 سنة. وسترتفع هذه النسبة إلى حوالي 0, 86 في عام 2000، ولكن التفاوت كبير بين دول المنطقة فبينما ستبلغ نسبة الاستيعاب الصافية 100٪ في عام 1990 لكل من الإمارات والبحرين وقطر، ستظل النسبة دون هذا المستوى بحلول عام 2000 لكل من السعودية 4, 83٪ وعمان 5, 93٪ والكويت 6, 91٪، وذلك بالرغم من تأكيد كل دول المنطقة على تحقيق هذا الهدف ليس في عام 2000 بل قبله بكثير.

وتوضح حالة المملكة العربية السعودية الفرق بين الواقع والطموح كما يتمثل في خطة التنمية الثانية المنتهية عام 1980 التي استهدفت رفع عدد الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية في عام 1979 إلى 632264 و 321107 على التوالي، بينما وصلت هذه الأرقام فقط إلى 492367 للبنين و 286170 للبنات أي بنسبة 9, 77٪ للبنين و 1, 89٪ للبنات.[9]

أمام هذا المثال يتبادر إلى الذهن سؤال عن جدوى التخطيط أو العلاقة بين التخطيط وما يتحقق منه. ونسارع إلى القول بأن التخطيط بحد ذاته لا يمكن أن يكون إلا نافعا، بل إنه وحتى في حالة عجزه عن بلوغ ما استهدفه، يظل حافزا للعمل ومنذرا بأوجه القصور. كما أن التخطيط بحد ذاته ولوحده ليس بقادر على تحقيق المستهدف ما لم يصحبه تغيير شامل في الهياكل والبنى المؤثرة والمتأثرة بموضوع ما خطط له. ففي موضوع تعميم التعليم الأساسي تشمل العوامل المؤثرة والمتأثرة بالدرجة الأولى، ديناميكية السكان والتركيبة العمرية لهم والبنى الاقتصادية والاجتماعية التي يخضعون لها.

وبقدر ما يحدث تغيير في هذه العوامل تتأثر حركة تدفق التلاميذ خلال النظام التربوي من بدايته وفي مراحله الأخرى تبعا لذلك. والملاحظ لتدفق أعداد التلاميذ في المملكة العربية السعودية عبر السنوات يدرك أن الإقبال كان شديدا ومعدلات الزيادة كانت كبيرة جدا في كل وقت يظهر فيه تغيير ملموس في العوامل الخارجة عن «محيط التربية الضيق» مثلما حدث في عام 1960 بالنسبة للالتزام السياسي بتعليم البنات فقد قفزت نسبة الزيادة للمرحلة الابتدائية إلى 227٪ في عام 1965 م مقارنة بعام 1960[10]

(جدول رقم 1- 8 السابق) ثم قفزت نسبة الزيادة من 368٪ عام 1970 إلى 590٪ عام 1975 م (جدول رقم 1- 8 السابق) وربما عزى ذلك إلى تدفق الثروة الكبيرة بعد عام 1973 وما أحدثه من تأثير اقتصادي واجتماعي أدى بدوره إلى تدفق المزيد من التلاميذ. ويلاحظ انه بعد سنوات من حدوث مثل هذا التغيير تتباطأ حركة الزيادة بشكل ظاهر مما يستوجب إحداث إجراءات خارجية مؤثرة، إذا كان هدف تعميم التعليم الأساسي يتحقق في وقت قريب.

والمتتبع لموضوع تعميم التعليم الأساسي في البلاد العربية يدرك أن أمل تعميم التعليم وتطويره وما يعكسه من أهداف وسياسات وخطط تربوية قديم جدا في البلاد العربية. ولكن هذا القدم لم يكن له أثر مثلما يعد به بسبب غياب الالتزام بتغيير البنى السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ويؤكد أحد الباحثين في هذا الصدد أن تغيير البنى التعليمية يحقق أثرا أكبر في تعميم التعليم وتطويره أكثر مما يحققه أعداد الأهداف والسياسات والإستراتيجيات. ويضرب لذلك المثل في تغيير السلم التعليمي وإلغاء الامتحانات المرحلية في بعض الدول العربية، وإزالة العراقيل أمام تعليم البنات في السعودية، وتغيير السلم التعليمي والمناهج في الجزائر واليمن الديمقراطية، حيث استطاعت هذه الإجراءات دفع حركة تعميم التعليم الأساسي بشكل لا يمكن مقارنته مع تأثيرات القوانين والتشريعات والخطط.[11]

وفي نفس الموضوع يشير تقرير «إستراتيجية تطوير التربية العربية» إلى أن قصور الدول العربية في تعميم «التعليم الأساسي» يأتي نتيجة لتوزيع الجهود على مراحل التعليم المختلفة. ففي الستينات حين تبلورت النظرة إلى التربية باعتبارها قاعدة النشاط الإنتاجي والاستثماري بإمدادها القطاعات المختلفة بحاجاتها البشرية المؤهلة، أعطت الأولوية للتعليم الثانوي والعالي باعتبارها أقرب إلى المساهمة في قضية التنمية. وقد نتج عن هذا الاهتمام أن معدلات الزيادة في هذين النوعين تجاوزت معدلات الزيادة في التعليم الأساسي لنفس الفترة الواقعة بين عامي 1960 و 1980م.

ويشير التقرير إلى وجوب إيلاء اهتمام أكبر بتعميم التعليم الابتدائي لما يمثله من مساهمة في خلق قاعدة مثقفة ومؤهلة ولما يحققه من عدالة

اجتماعية وفرص للمشاركة لأكبر عدد من المواطنين تفوق المردود الاقتصادي المحدود والناتج عن تركيز التعليم على أعداد القوى العاملة المؤهلة.[12]

إزاء هذا الواقع واحتمالات التطور المستقبلية لتعميم «التعليم الأساسي» فان أمام دول المنطقة العديد من المهمات حتى تتمكن من تعميم التعليم الأساسي والقضاء على الأمية في نفس الوقت. وانطلاقا من أن إيجاد مجتمع متعلم بالكامل في هذه الدول هو هدف أساسي لها ولازمة من لوازم التنمية الشاملة فإن الأمر يتطلب تحديد الفئات التي لا زالت محرومة من التعليم واتخاذ التدابير الكفيلة بإزالة العوائق أمامها. فدول المنطقة ليست عاجزة ماديا عن توفير التعليم ويبدو أن السبب في عدم تعميمه يرجع لأسباب موضوعية خارجة عن رغبة السلطة السياسية والتربوية. ومن هذه الأسباب ما يتردد ذكره في موضوع البادية، وتعليم الفتاة، والريف. ولا شك أن إيصال التعليم لهذه الفئات المحرومة، أو جرهم إليه، يتطلب تغييرات في البنية الاقتصادية والاجتماعية لهم مثل توطين البادية وتطوير الريف وتوسيع فرص عمل المرأة وغير ذلك من الإجراءات التي يجب تقريرها نتيجة لدراسات حالية تجري في كل قطر..

وبجانب تغيير البنى الاقتصادية والاجتماعية، هناك إجراءات تربوية يجب القيام بها أيضا ولعل أهمها نبذ النمطية والتقليد في موضوع مدة التعليم ومناهجه، إذ إن إيصال «التعليم الأساسي» للفئات المحرومة يستلزم تقصير المدة وتكثيف الجهود وربط مناهج التعليم بالبيئة الخاصة للفئات المحرومة وبالمهمات الوظيفية (من غير تعريض مبدأ تكافؤ الفرص للخطر). كما يتطلب تسهيل الانتقال من هذا التعليم المكثف إلى المراحل الأخرى على أساس التكافؤ في المستوى وليس على أساس عدد السنوات مثلا.

التعليم المتوسط:

يتوقف مدى انتشار التعليم المتوسط على مستوى تعميم التعليم الابتدائي والذي يمثل مرحلة «التعليم الأساسي» لدول المنطقة مكونا من ست سنوات دراسية. ويستثنى من ذلك الكويت التي يقتصر تعليمها الابتدائي على أربع سنوات فقط، غير أن هذا النقص يستكمل بإلزامية التعليم في المرحلة المتوسطة والبالغة أيضا أربع سنوات دراسية.

وبخصوص تعميم هذه المرحلة من التعليم تنفرد الكويت والبحرين بإعلانهما العزم على إلزاميته بينما تسعى دول المنطقة الأخرى إلى نشره حسب إمكانياتها ومدى قوة التدفق من المرحلة الابتدائية. وحسب آخر الإحصائيات المتوفرة فإن مسعى تعميم أو نشر التعليم على المستوى المتوسط يبين التالي:

1 – 10 طلاب المرحلة المتوسطة 1981/80م

الدولة	ذكور	اناث	مجموع
الامارات	10842	9184	20026
البحرين	9036	7394	16430
السعودية	168567	88157	256724
عمان	10284	3445	13729
قطر	4518	4480	8998
الكويت	55409	45192	100601

المصدر : خلاصة احصائية عن التعليم في دول الخليج العربي 1981/80م - مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض .

والمتتبع لإحصائيات هذه المرحلة لا بد أن يلاحظ سرعة التوسع الذي حظيت به مقارنة بالتعليم الابتدائي. وبالرغم من عدم توفر مراجع رقمية لتحديد ومقارنة نسب الاستيعاب في هذه المرحلة فإن زيادة عدد الطلاب في السنوات التي تلت هذه الإحصائية وأمكن الاطلاع عليها تبدو واضحة جدا بالنسبة للإمارات مثلا، حيث بلغت الزيادة لعام 1983/82 م ما يربو على ستة آلاف وخمسمائة طالب وطالبة،[13] وللسعودية حيث بلغت نسبة الزيادة خلال عشر سنوات 490٪، بينما لم تزد هذه النسبة للمرحلة الابتدائية لنفس المدة عن 121٪ تقريبا.[14] ويزيد هذه الملاحظة تأكيدا بالنسبة للسعودية أن نسبة المتحقق إلى المستهدف في خطة التنمية الثانية للسعودية لطلاب

المرحلة المتوسطة تجاوزت المستهدف في حدود51٪ بينما قصرت عن المستهدف بالنسبة لطلاب المرحلة الابتدائية بمقدار 22 ٪[15].

غير أن ما تجدر ملاحظته هو مدى التناسب بين حجم التعليم في المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية إذ تبلغ نسبة طلاب المتوسط للابتدائي لعام 1980 م كالتالي:

27٪ للإمارات، 37٪ للبحرين، 80٪ للكويت، 27٪ للسعودية، 15٪ لعمان، 36٪ لقطر، وبمتوسط قدره 32٪ فقط. فهذه الأرقام تعكس واقع توجه دول المنطقة نحو تعميم التعليم المتوسط الذي تلتزم به كل من الكويت والبحرين فقط. ولكن الأرقام تبين توجه الكويت وحدها في هذا الاتجاه بسبب أن التعليم المتوسط هناك هو استكمال للمرحلة الابتدائية المكونة من أربع سنوات دراسية فقط.

ولا تمكننا الأرقام المعطاة هنا من مقارنة دول المنطقة مع غيرها عربيا أو عالميا حيث أن معالجة التعليم المتوسط تأتي عادة في معظم الدراسات مدمجة مع التعليم الثانوي.

غير انه بالنظر إلى متوسط نسبة طلاب المرحلة المتوسطة إلى الابتدائية في كل دول المنطقة والبالغ 32٪ لعام 1980م نجدها من النسبة المتحققة للدول النامية فيما يخص مجمل طلاب المرحلة الثانوية (متوسط + ثانوي) إلى المرحلة الابتدائية عام 1976 م وهي 31٪ ومع تلك الخاصة بمجموع الدول العربية وهي 34٪.[16] غير أن النسبة نفسها لدول المنطقة أي نسبة التعليم المتوسط والثانوي إلى الابتدائي في عام 1980 بلغت 48٪ وهي تفوق كثيرا ما تحقق للبلدان العربية مجتمعة في عام 1976م، وتقصر كثيرا عما تحقق للدول المتقدمة في نفس السنة وهو 62٪.[17]

التعليم الثانوي:

بلغ عدد طلاب المرحلة الثانوية في عام 1980 م (السنة العاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة من التعليم) في مجمل دول المنطقة 204660 تقريبا أي ما يقرب من نصف طلاب المرحلة المتوسطة وهم 416500 تقريبا. ومن جملة هؤلاء الطلاب قرابة 32463 فقط في الشعب غير الأكاديمية كما يتبين من الجدول التالي:

1 – 11 طلاب المرحلة الثانوية حسب الجنس والتخصص

1980 /1981م

	ثانوي عام			تعليم فني ومهني ومتخصص						
	ذكور	اناث	مجموع	صناعي	زراعي	تجاري	اعداد معلمين	ديني	صحي	المجموع
الامارات	4097	3689	7786	383	18	21	–	1770	–	9978
البحرين	2699	2938	5637	1071	–	1678	–	97	61	8544
الكويت	27506	24454	51960	708	–	1710	1584	342	141	56445
السعودية	65873	34150	100023	1819	246	4468	15171	–	–	121727
عمان	1168	383	1551	–	62	78	464	131	–	2286
قطر	2568	2672	5240	56	–	59	–	325	–	5680
			172197	4037	326	8014	17219	2665	202	

المصدر : خلاصة احصائية عن التعليم في دول الخليج العربي

1981/1980م- مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض .

وكما لاحظنا أن نسبة طلاب الثانوي لدول المنطقة تقرب من 50٪ من طلاب المرحلة المتوسطة فانه يجب إدراك التفاوت الكبير بين الدول في هذا الموضوع مما يدل على أن بعضا منها لا يزال بعيدا عن نشر التعليم الثانوي بشكل يتناسب مع أهمية هذا التعليم في الإعداد للعمل بشكل متخصص وللتعليم العالي. وحسب الإحصائيات المتوفرة في الجدولين السابقين فإن النسبة لكل دولة هي «انظر جدول (1-12)»:

وبالنظرة السريعة لهذه النتيجة وما قبلها من أن نسبة طلاب المرحلة الثانية (المتوسط والثانوي) إلى طلاب المرحلة الابتدائية بلغت 48٪ فقط في عام 1980م وهي ما تقصر كثيرا عن مثيلتها في الدول المتقدمة (62٪ في عام 1976م) يتبادر إلى الذهن مدى الحاجة لتركيز الجهود في دول المنطقة

1 – 12 طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية ونسبة الثانوي للمتوسط عام 1980م

	طلاب المرحلة المتوسطة	طلاب المرحلة الثانوية	نسبة الثانوي للمتوسط
الامارات	20026	9978	%45
البحرين	16430	8544	%52
الكويت	100601	56445	%56
السعودية	256724	121727	%47
عمان	13729	2286	%17
قطر	8998	5680	%63

ومساعدة بعضها بشكل خاص لتجاوز القصور الذي يعانيه انتشار التعليم في المرحلة الثانية وبخاصة المرحلة المتوسطة منه حيث يبدو أن نقص الأعداد فيها هو السبب في تدني النسب جميعها.

التعليم المتوسط والثانوي: نظرة إجمالية:

معدلات الاستيعاب:

حسب الإحصائيات المتوفرة في هذه الدراسة لعام 1980 م بلغ مجموع طلاب المرحلة المتوسطة في دول المنطقة 416508 طلاب وطالبات وبلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية 204660 طالبا وطالبة بإجمالي قدره 621168 طالبا وطالبة للمرحلتين. ويعني هذا الرقم أن دول المنطقة وفرت التعليم الثانوي بشقيه لما نسبته 36٪ من مجموع الشباب من سن 12 إلى سن 17 من العمر.[18]

وهذه النسبة تقترب مما تحقق للدول العربية في نفس السنة (3 , 37٪)[19] وتزيد عما تحقق للدول النامية جميعها عام 1976م (28٪)[20] وتقصر كثيرا عن نفس النسبة للدول المتقدمة عام 1976 (68٪).[21]

ولكن هذه النسبة الإجمالية تخفي فروقا ليست بيسيرة بين بلدان المنطقة كما يعكسها الجدول التالي:

1 – 13 معدلات القيد التعليم المتوسط والثانوي عام 1980م

	المجموع	الذكور	الاناث
الامارات	30.4	32.1	27.5
البحرين	66.5	67.9	65.1
السعودية	34	42.6	25.1
عمان	15	20.9	9
قطر	54.9	53.7	56
الكويت	75.4	80.5	70.1

المصدر : اليونسكو، تطور التعليم في الدول العربية (مصدر سابق) .

وبجانب ملاحظة قصور التعليم في هذه المرحلة بشكل لافت للنظر في معظم البلدان فان نصيب الإناث يظل أقل أيضا . وهذا ينسجم مع نفس الظاهرة في التعليم الابتدائي بسبب العقبات ضد تعليم البنات، حيث يلاحظ أن الفروق بين الجنسين في بعض الدول في المرحلة الابتدائية زادت في المرحلة المتوسطة والثانوية نظرا لانقطاع البعض عن التعليم بسبب بلوغهن مرحلة الشباب و الاحتجاب.

وكما لاحظنا في تعميم التعليم الابتدائي فإن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية مدعومة بقرارات سياسية حاسمة هي المؤثرة في ارتفاع معدلات القيد كما حصل في عمان بشكل عام، وفي السعودية بالنسبة لتعليم البنات بشكل خاص. هذه واحدة، أما الملاحظة الأخرى فإن تدفق الأعداد في كل مرحلة وارتفاع معدلات القيد فيها هو العامل الحاسم في ارتفاع معدلات القيد في المرحلة التي تليها بغض النظر عن التخطيط. الملاحظة الثالثة والجديرة بالاهتمام أن الطلب الاجتماعي على تعليم متقدم بعد كل مرحلة ينهيها الطالب يقوى بشكل ملفت للنظر كما تدل، على ذلك معدلات الزيادة في التعليم المتوسط والثانوي حيث يزيد المعدل للثانوي عن معدل المتوسط ويزيد معدل المتوسط عن معدل الابتدائي، كما حصل في المملكة العربية السعودية عندما بلغت زيادة الثانوي 42٪ عن المستهدف، وزيادة المتوسط 8٪

بينما قصر الابتدائي بمقدار 22٪ عن المستهدف في خطة التنمية الثانية.[22]

توجهات المستقبل:

هذا عن الواقع بالنسبة لهذه المرحلة من التعليم، أما بالنسبة لتوجهات المستقبل من الناحية الكمية فإن الإسقاطات المستقبلية المتوفرة لعام 2000 م تظهر كالتالي:

1-14 اسقاطات معدلات القيد عامد2000

للتعليم المتوسط والثانوي للفئة العمرية 12-17

الدولة	ذكور	اناث	الجملة
الامارات	73 , 4	66 , 5	70
البحرين	96 , 3	83 , 7	90 , 1
السعودية	66 , 6	53 , 9	60 , 3
عمان	55 , 5	43 , 3	49 , 5
قطر	86 , 9	95 , 7	91 , 2
الكويت	96 , 9	95 , 8	96 , 4
متوسط الدول العربية	67 , 2	54 , 2	60 , 8

المصدر: تطور التعليم في الدول العربية (مصدر سابق)

وهذه الإسقاطات مبنية على تقدير امتداد اتجاهات الحاضر في المستقبل، الأمر الذي سيوصل كلا من بلدان المنطقة-عدا عمان-إلى معدل يماثل أو يزيد على ما سيتحقق للدول العربية جميعا. ومن بين بلدان المنطقة في هذا الموضوع فإن الكويت والبحرين وقطر تسير في الاتجاه الصحيح حيث أن نشر التعليم المتوسط والثانوي يمثل استثمارا تنمويا في الموارد البشرية الشحيحة في المنطقة. ومن هنا يتوجب على الدول الأخرى المزيد من التركيز على نشر التعليم في هذه المرحلة ودعم جهود بعضها لبعضها الآخر، لتحقيق هذه الغاية.

أنواع التعليم الثانوي:

يبدأ تشعيب التعليم في كل بلدان المنطقة اعتبارا من المرحلة الثانوية (فوق المتوسط) في الوقت الحاضر، إذ إن الممارسات السابقة في التشعيب بعد المرحلة الابتدائية اختفت كلها في العقد الأخير من هذا القرن. ويظهر الجدول رقم 1-11 السابق أن الغالبية العظمى من طلاب المرحلة الثانوية هم في النوع العام الأكاديمي. وإذا نظرنا إلى التعليم التجاري وإعداد المعلمين والتعليم الديني على أنها أقرب إلى النوع العام، وهو الواقع، فان ما يبقى للتعليم الفني لا يتجاوز 45011 طالبا وطالبة من 204660 طالبا وطالبة يمثلون جملة المسجلين في التعليم الثانوي عام 1980م.

وبخصوص التشعيب بين العلمي والأدبي وهو السائد في غالبية مدارس التعليم الثانوي في المنطقة فإن الإحصائيات المتوفرة تدل على تساوي النسبتين بين الشعبتين تقريبا كما يظهر في السعودية 1979/78م 45٪ للعلمي، وفي البحرين لنفس السنة 50٪ للعلمي، وفي الإمارات عام 1977/76م 8 ,49٪.[23]

و بالرغم من إعلان النيات المتكرر والمحاولات المستمرة لتوسيع قاعدة التعليم التقني والمهني على المستوى الثانوي، إلا أن الملاحظ على التطور الكمي لهذا النوع من التعليم جاء عكس ذلك في كل أقطار المنطقة باستثناء البحرين. وقد بلغت نسبة طلاب التقني والمهني (بدون إعداد المعلمين) إلى مجموع الثانوي في سلطنة عمان 5٪ في عام 1983 م، وفي المملكة العربية السعودية بلغت 5٪ أيضا لعام 1982 م. أما في البحرين فبلغت النسبة 4 5٪ لعام 1982 م أيضا. وتجدر الإشارة إلى أن ارتفاع النسبة في البحرين ترجع في المقام الأول إلى كثرة الطلاب في التعليم التجاري (3800 من 5850) وإدخال هذا النوع من التعليم ضمن التعليم التقني والمهني فيه الكثير من التجاوز كما سبق أن أشرنا إلى ذلك. ومع ذلك فإنه بعد استبعاد التعليم التجاري تظل النسبة في البحرين (18٪) مرتفعة مقارنة بأقطار المنطقة الأخرى.[24]

وهناك ملاحظة بخصوص إعداد المعلمين على مستوى الثانوي، إذ يلاحظ توجه دول المنطقة لتقليص هذا النوع بشكل واضح فيما عدا عمان التي بدأت في هذه الممارسة متأخرة، وهذا يؤكد التوجه الواضح في كل

بلدان المنطقة لرفع مستوى إعداد المعلم إلى ما بعد الثانوية العامة.

أما ما تظهره الإحصائيات فهو أن التعليم التقني والمهني على المستوى الثانوي لا يتماشى مع الاحتياجات الظاهرة للمجتمع من ضرورة إيجاد طبقة فنية وسطى. ولا نجزم بتفسير الظاهرة بان دول المنطقة رفعت مستوى التعليم التقني إلى ما بعد الثانوية، وأوكلت التعليم المهني إلى مراكز التدريب كما يمكن أن يقال، لأن المعاهد العليا ومراكز التدريب فوق أنها تجربة حديثة نسبيا في دول المنطقة فإنها تعاني من قلة الإقبال واحتمالات الإحباط.

ولكن يظهر مرة أخرى أن الطلب الاجتماعي على التعليم الثانوي العام ومن بعده التعليم العالي يكمن وراء عدم النجاح في تحقيق هدف توسيع قاعدة التعليم الثانوي الفني والمهني. وبدلا من تلمس الأسباب الحقيقية ومجابهتها، فإن بعض الحلول المقترحة في المنطقة-مع وجاهة بعض دوافعها- جاءت منسجمة مع الطلب الاجتماعي على مستوى أكثر تقدما وأطول زمنا، فكانت المعاهد العليا والكليات المتوسطة فوق المرحلة الثانوية هي الحل المقترح لنشر التعليم الفني والمهني. وقد برز هذا الاتجاه في الكويت بشكل واضح وفي المملكة العربية السعودية أخيرا.

وباستقراء الدوافع وراء هذا الاتجاه فانه يلبي طموح الطالب في تعليم أعلى، ولكنه لا يضمن توجه العدد الكافي من الطلبة إليه، كما لا يمكن التأكيد بأن خريجيه سيعملون في المجال الذي هيئوا له، ذلك أن أسباب الإخفاق في تطوير التعليم وتوجيهه فنيا ومهنيا لإيجاد المهارات الفنية الوسطى لا تتعلق بمرحلة التعليم بقدر ما تتعلق بالظروف الاجتماعية والاقتصادية المسيطرة والتي لها القدح المعلي في توجيه المواطنين نحو ما يرون أنه في مصلحتهم.

التعليم العالي:

بلغت معدلات القيد في التعليم العالي لبلدان المنطقة ما عدا عمان، نسب مقاربة لغيرها من الدول العربية. وحسب الإحصائيات المتوفرة فإن معدلات القيد بين عام 75 و1980م في التعليم العالي للجنسين أظهرت ما يلي:

1 – 16 معدل القيد في التعليم العالي بين عامي 75 –1980م

واسقاطات القيد لعام (*) 2000م

	ذكور		اناث		المجموع
	1975	**1980م**	**1975**	**1980م**	**2000م**
الامارات	–	2.5	–	1.8	19.2
البحرين	2.6	5.3	3.4	3.1	20.5
السعودية	6.3	10.8	1.6	4.1	23.5
عمان	–	–	–	–	12.8
قطر	3.9	7.1	6.3	9.4	24.0
الكويت	7.5	10.1	11.4	14.6	24.1
المعدل للمجموع					22.7

المصدر : تطور التعليم في البلاد العربية (مصدر سابق) .

ويظهر الجدول السابق انه في عام 2000م فقط يمكن لبلدان المنطقة أن تبلغ معدل استيعاب قدره 7 , 22٪ وهو قريب مما سيتحقق للدول العربية مجتمعة في ذلك الوقت. إلا أن مقارنة هذا الرقم بما هو متحقق في الدول المتقدمة يظهر أن دول المنطقة لا زالت بعيدة عما تحقق هنالك في عام 1976حيث بلغ معدل التسجيل 25٪. وهذه الحقيقة، لا يمكن أن تكون مزعجة كثيرا إن صاحَبَها ضبط ومراقبة لضمان نوعية رفيعة في التعليم العالي، بدلا من التوسع الكمي غير المصاحب بتغيرات بنيوية، تساعد على استيعاب الخريجين والاستفادة منهم بفعالية.

الملاحظة الثانية هي الفرق الواضح في معدلات التسجيل لصالح الإناث في كل من قطر والكويت على مدى خمس السنوات المبينة في الجدول. فهل يدل هذا على تشابه في التوجهات الاجتماعية في كلا البلدين وهو ما لا يظهر للملاحظ العادي، أو يدل على عزوف الذكور عن التعليم العالي

(*) اسقاطات القيد من تأملات في مستقبل التعليم (مصدر سابق)

وانصرافهم للعمل الحر والوظيفة اللتين لا يتوفران للنساء فيعوضن عنهما بالدراسة وهو ما يبدو أرجح.

تنويع التعليم العالي وأعداد الطلاب:

بالرغم من بدء التعليم الجامعي في دول المنطقة متأخرا إلا أنه ساهم بشكل واضح في إيجاد القيادات المسيرة للبلد. غير أن من أكبر المشاكل المصاحبة له هي سرعة نموه بدون ضوابط وضمانات كافية لتحقق نوعية رفيعة فيه. فبفضل عوامل متعددة أصبح التعليم العالي مطلبا اجتماعيا لارتباطه بالوظيفة والمنزلة الاجتماعية، وأصبح الاتجاه لتوفيره بأي شكل سائدا في دول المنطقة من غير استعداد بشري وفني لمسئوليته ومن غير تخطيط لمقابلة احتياجات المنطقة.

وقد خلصت جهود بلدان المنطقة في التعليم العالي من حيث أعداد الطلاب وتخصصاتهم إلى الآتي:

1 – 17 طلاب التعليم العالي للعام الدراسي 80/ 1981م

حسب التخصص والدولة

	الامارات	البحرين	الكويت	السعودية	قطر
الآداب	760	187	3611	15037	354
العلوم	445	90	1623	3157	265
التربية	461	–	–	7414	1005
العلوم الادارية	542	–	2025	7765	–
الشريعة والقانون	257	–	622	7884	101
الزراعة	22	–	–	1139	–
الهندسة	32	–	993	4672	45
الطب	–	–	429	2088	–
المجموع	2519	277	9303	49156	1770

المصدر : مركب من احصاءات التعليم العالي لعام 1981/80 – مكتب التربية

العربي لدول الخليج – الرياض .

وهذا الجدول لا يحتاج إلى تعليق من حيث خطورة استمرار هذا النمط من التنويع ولكن سنرجئ الكلام عنه إلى وقت آخر عند التعرض لنوعية التعليم وارتباطه باحتياجات المجتمع التنموية.

وبالإضافة إلى الأعداد المشار إليها في الجدول السابق المقتصرة على طلاب التعليم العالي داخل بلدان المنطقة نفسها، فإن البعثات الخارجية تساهم بقدر معتبر في حجم طلاب التعليم العالي. ففي البحرين يوجد ما يقرب من 400 مبتعث عام 1980م، وفي الكويت يوجد ما يقرب من 1500 مبتعث لنفس العام، وفي السعودية ما يزيد على عشرة آلاف مبتعث لعام 1982م، وفي قطر ما يقرب من 1300 مبتعث لنفس العام(27). وهذه الأعداد وان كان من الواجب إضافتها لمعرفة التطور الكمي للتعليم العالي ومدى ارتباطه بمتطلبات التنمية في أقطار المنطقة فإنها-فوق الزيادة الحقيقية في النسب والأرقام-لن تغير من الاستنتاج السابق وهو عدم ارتباط التعليم العالي في الداخل والخارج بمتطلبات التنمية بشكل جيد. وللتأكيد من هذه النقطة فإنه يمكن الرجوع لمصادر الأرقام وكيفية توزيع المبتعثين على التخصصات، حيث يظهر أنه في غالبية دول المنطقة-وان كان هناك زيادة ملحوظة في تخصصات العلوم والهندسة والطب-تكون أغلبية البعثات في التخصصات الإنسانية والعلوم الاجتماعية وهي تلك السائدة في التعليم العالي في الداخل.

التطور الكمي للتعليم: ملاحظات عامة:

في ضوء علاقة التربية بالتنمية، والأدوار المطلوب من التربية أن تساهم بها في إحداث التنمية وضما ن استمراريتها ماذا يمكن قوله إزاء العرض السابق للتطور الكمي للتعليم في أقطار المنطقة؟ وقل الإجابة على هذا التساؤل ل يجدر بنا التذكير ببعض الأدوار المطلوبة من التربية وهي: بناء قاعدة واسعة متعلمة تستطيع التعامل مع معطيات التنمية وتتكيف مع متطلباتها فتساهم فيها وتستفيد منها، وإيجاد القوى العاملة المتخصصة بمختلف أنواعها ومستوياتها، وقدرة النظام التربوي على توقع الاحتياجات وما يطرأ عليها من تغيرات وتطوير أنظمته ومناهجه وسبل إدارته ليواجه تلك المتطلبات مهما تعددت وتبدلت، ويعمل على ضمان أن معيار الملاءمة

بين مخرجاته ومتطلبات المجتمع يتحقق باستمرار.

وبمقارنة حصيلة التطور الكمي للتعليم، وسعة انتشاره من ناحية وتنوعه وتعدد فروعه ومستوياته من ناحية أخرى، بتلك الأدوار المتوقعة فإنه من السهل ملاحظة القصور بوجه عام في هذه النواحي. فانتشار الأمية وعدم القدرة على سد منابعها، واستمرار حالة عدم الاستيعاب الكامل لمن هم في سن التعليم الابتدائي حتى الآن، وعدم ضمان الوصول إلى الاستيعاب الكامل في زمن قريب، كل هذه الأمور تبدو متناقضة مع الدور الرئيسي والهدف الواضح في ضرورة إيجاد قاعدة واسعة متعلمة في المجتمع.

واستمرار التوسع في التعليم الثانوي التقليدي وفي التعليم العالي بتخصصاته التقليدية أيضا وارتفاع معدلات الزيادة في هذه المراحل من التعليم عن معدلات الزيادة في الأنواع الأدنى، من شأنه أن يخلق عدم توازن في انتشار التعليم ويجعل من تحقق دور التربية في إيجاد القوى العاملة المناسبة هدفا صعب المنال.

ومع أن هذا الموضوع سيبحث من ناحية أسبابه والتوجهات المطلوبة لتصحيحه في مكان آخر، إلا أنه يمكن الاستنتاج بأن التوسع في التعليم بمرحلتيه الثانية والثالثة وتوفير الأنواع المختلفة منه لا يخضع للتخطيط والمراقبة في ضوء متطلبات التنمية بقدر ما يعتبر استجابة فورية وعملا متجددا يزداد حجمه وتتراكم تأثيراته لمقابلة الطلب الاجتماعي على التعليم الأعلى الذي يقود إلى المنصب والجاه بالدرجة الأولى والدخل الأعلى بالدرجة الثانية. وهذه أسباب معروفة وليست نتيجة لتأثير التعليم لوحده ولكنها إفرازات لتوجهات وممارسات مجتمعية أخرى، شاركت مؤسسات التعليم في تعزيزها بدلا من التصدي لها والوقوف بحزم ضدها.

3 الكفاية الداخلية للنظام التربوي

عرض الجزء الأول من هذا الكتاب التطورات الكمية للتعليم بكل مراحله.وقد نالت كل مرحلة حقها من التعليق بشكل مجمل فيما يخص التوسع والتطور الكمي وختمت بمقترحات تمثل توجها للعمل المطلوب في كل مجال. ولا تكتمل الصورة إلا إذا اعتبرنا المؤشرات الكمية مدخلا فقط لوصف النظام التربوي السائد في المنطقة، ولا بد أن تتبعه حلقات من النظر العميق والتقصي الشامل لكل النظام وتفاعلاته داخليا، ولعلاقته بمجتمعه ومحيطه خارجيا.

ونبدأ في معالجة النظام التربوي وتفاعلاته الداخلية وهو ما يعبر عنه عادة بمفهوم «الكفاية الداخلية للنظام التربوي». ويشمل هذا المفهوم أمورا كثيرة تختلف كثرة وقلة وتصنيفا حسب الاجتهاد، غير أن الحديث هنا سيدور في إطار المجالات التالية: السياسات والأهداف، المناهج والكتب، إدارة التعليم وطرق التدريس، المعلم، التسرب، والرسوب، وكلفة التعليم. واقتصار الحديث على هذه المجالات يعكس اختيار لتصنيف القضايا المتعددة تحت مفهوم

«الكفاية الداخلية للنظام التربوي» وهو اختيار اجتهادي يوجد غيره ولكنه مرن بحيث يمكن تضمن العديد من القضايا التفصيلية داخل مجالاته المذكورة.

السياسات والأهداف:

إن المتتبع لتاريخ التعليم لا بد أن يدرك أن تطوير سياساته وأهدافه يأتي تدريجيا ويتبلور كلما نضجت الممارسة وتشعبت المسئوليات، فالنظم التعليمية، وهي امتداد للممارسة التربوية العامة، جاءت تلبية لاحتياجات، المجتمع في تنشئة أفراده في إطار منظم تحت إشراف مختصين لإكسابهم المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم التي يرى المجتمع ضرورتها.

ودول المنطقة عندما تبنت النظم التعليمية الحديثة متأخرة فإنه قد غلب على ممارستها صفة التقليد، بل في أحيان كثيرة التأثر بأهداف موجهة من القوى المالكة لزمام الأمور، أو تلك المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر على مجريات الحياة في دول المنطقة. ومن هنا فإن تطوير السياسات والأهداف التربوية في هذه الدول قد تأخر كثيرا. وعندما جرت محاولات التطوير والبلورة فإن السياسات والأهداف قد غلب عليها الطابع الوثائقي المنعزل عن الممارسة الفعلية للمسئولين عن التعليم. فمن ناحية لم يجر إشراك ملموس للمجتمع ككل في صياغة السياسات والأهداف، كما لم يجر إشراك مماثل للقطاعات الواسعة العاملة في التعليم. ومن ناحية أخرى فإنه بعد تطوير السياسات والأهداف لم تجر توعية كاملة بها كما لم يجر تضمينها بشكل مكثف في مناهج إعداد المعلمين لمختلف المراحل. وهكذا فإن النتيجة المتوقعة، أنه بالرغم من جودة بعض البنود المتضمنة في وثائق السياسات والأهداف المعدة في كل دول المنطقة، لم يكن هناك علم بها على مستوى واسع، كما لم يكن أثرها كبيرا في توجيه التعليم محتوى وممارسة.

وقد كشفت دراستنا لمشكلات النظام التربوي عن جوهر الموضوع حينما أبرزت مشكلة غياب السياسات والأهداف أو عدم وضوحها بصفتها إحدى المشكلات الرئيسية التي يعاني منها النظام التربوي في دول المنطقة. فمن بين ما كشفته الدراسة مما له علاقة بهذه المشكلة ما يلي:

- ضعف الاهتمام بالسياسات والإستراتيجيات المسهلة للتطور العمل وتحقيق فعاليته.
- الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية.
- ضعف ارتباط السياسات التربوية بمخططات التنمية بسبب عزلة الإدارة التربوية وضبابية توجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

كما كشفت الدراسة عن مشكلات متعددة أخرى في المجالات التي سيتم التعرض لها في مكان آخر. وتدل النظرة الفاحصة للمشكلات المثارة على أنه لو جرى تطبيق دقيق لتحقيق الأهداف والسياسات التربوية المعلنة في الوثائق لما كان هناك مكان لإثارتها كلما جاء الحديث عن التربية والتعليم[1].

وفي مقابل ما كشفت عنه الدراسة من مشكلات، فإن الواقع يثبت مدى الجهود التي بذلتها دول المنطقة في إعداد سياساتها وأهدافها التربوية مجملة للنظام التربوي ومفصلة حسب المراحل بل وحسب المواد. وبالرغم من أننا لم نحاول حصر كل الوثائق المتعلقة بالموضوع أو تتبعها تاريخيا إلا أن المتيسر منها يدل على عدم إغفال، كما أن غياب الوثائق الخاصة بالسياسات والأهداف بشكل منفصل لا يعني غياب السياسات والأهداف المتضمنة في المراسيم التشريعية، وأدلة الأنظمة التعليمية و وثائق المناهج والخطط التنموية في بعض البلاد.

ومن بين الوثائق البارزة في هذا المجال نذكر:

- سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية 1390 هـ (وزارة المعارف)
- الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت 1976 م (وزارة التربية)
- السياسة التعليمية لدولة قطر (بدون تاريخ) (وزارة التربية)
- الأهداف العامة للتعليم وأهداف كل مرحلة (تقرير وزارة التربية في البحرين المقدم إلى الدورة 38 للمؤتمر الدولي للتربية عام 1981 م.
- المبادئ والأهداف العامة للتربية (تقرير سلطنة عمان إلى الدورة السادسة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1982 م).
- السياسات والأهداف للتربية (مضمنة في مشروع الخطة الخمسية للتنمية التربوية في دولة الإمارات العربية المتحدة 1982/81 م-1986/85م).

هذا عن الجهود المنفردة، أما على المستوى الجماعي فإن كل بلدان

المنطقة شاركت في إعداد «إستراتيجية تطوير التربية العربية» الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1979. ونؤكد أنها استفادت من مشاركتها خلال سني إعداد الاستراتيجية في تطوير سياساتها وأهدافها التربوية، كما استفادت منها عملا متكاملا بعد ذلك في تطوير نظمها التربوية و بخاصة في التركيز على ما أبرزته الإستراتيجية كأولويات في تطوير التربية العربية وهي: التعليم الأساسي، وتنويع التعليم الثانوي، وتطوير الإدارة التربوية، وإعداد المعلمين، والنهوض بنوعية التعليم، وتطوير التعليم العالي.

ومن جهة أخرى فإن بلدان المنطقة قد شاركت طيلة أربع سنوات في مشروع آخر خاص «بالأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي» وقد عمل على إنجازه مكتب التربية العربي لدول الخليج من خلال مركزه المتخصص «المركز العربي للبحوث التربوية» في الكويت. وقد خلص المشروع إلى إعداد وثيقة تحدد الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج جرى إقرارها من قبل المؤتمر العام السابع في عام 1983 م[2].

وباعتبار هذه الوثيقة تمثل جهدا مشتركا لبلدان المنطقة فإنها-ولا ريب- تعكس السياسات والأهداف التربوية المعلنة أو الضمنية التي ترشد سير كل بلد في المجال التربوي. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فان الوثيقة تمثل خلاصة جيدة ونموذجا يحتذى ويقتدي به في كل بلد، إما بالتبني أو بالنسق على منواله وهو ما أقره المؤتمر العام السابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج عام 1983 م. ونظرا لأهمية هذه الوثيقة في انه من المناسب الإشارة إلى جوانب منها، لتعزز الفكرة الأساسية في النقاش، وهي أن السياسات والأهداف لم تكن غائبة أبدا عن المسئولين التربويين في المنطقة، وأن النقد الموجه للنظام التربوي فيما يخص غياب السياسات والأهداف أو عدم وضوحها أو تناقضها يرجع في المقام الأول إلى قلة المشاركة في بناء هذه المواضيع وقلة التوعية بها وعدم إدماجها في مناهج إعداد المعلمين.

إن من أبرز جوانب الوثيقة أنها عرفت أولا مصادر اشتقاق الأهداف المناسبة للمنطقة وهي:

1- العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.

2- العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة آمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.

3- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية في منطقة الخليج العربي.

4- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا ومستقبلا بما يتفق وأصول الثقافة العربية والإسلامية.

5- حاجات الفرد العربي ومطالب نموه في منطقة الخليج العربي .

ثم تطورت الوثيقة إلى الأهداف المشتقة من كل مصدر فعددت ثمانية عشر هدفا تحت «الإسلام» ولكنها غير مقتصرة على الجانب الديني فقط. بل انطلقت من اعتبار الإسلام دين حياة وعمل في نفس الوقت. ومن أبرز الأهداف المعبرة عن هذا التصور نشير إلى:-

4- تحقيق النمو الشامل للفرد خلقيا وجسميا وعقليا واجتماعيا.

7- ربط العلم بالعمل، والنظرية بالتطبيق.

8- نمو القدرة على التفكير السليم والنظر الصحيح وإصدار الأحكام السليمة.

11- التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.

15- انتشار أساليب التعاون والتضمان والتكامل والشورى والعمل الجماعي التي هي جميعا من أسس تقدم المجتمع.

16- الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة الدائمة إلى السلام.

18- نمو المجتمع في جميع النواحي الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

كما عددت الوثيقة ستة أهداف مشتقة من «العروبة» باعتبارها رابطة لغة وثقافة لا رابطة عنصرية. ومن هذه الأهداف نذكر:-

2- نمو شعور الفرد العربي بالانتماء لأمته والاعتزاز بدورها الحضاري.

3- إتقان اللغة العربية واتخاذها أساسا في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل.

4- الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجهها الأمة العربية في الوقت الحاضر مع التسلح بالقدرات اللازمة لحل المشكلات المتمثلة في الصهيونية والاستعمار وآثارها، والوعي بالمشكلات العالمية ومدى تأثيرها على الوطن العربي.

6- إدراك مقومات الوحدة بين أقطار الوطن العربي.

وتحت الأهداف التربوية المشتقة من «الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية في دول الخليج العربي» عددت الوثيقة تسعة أهداف منها:

1- معرفة العوامل التي تجمع دول المنطقة في إطار واحد مع تأكيد ربط ذلك بالمنظور العربي والإسلامي والعالمي.

5- معرفة الخصائص السكانية لدول المنطقة من حيث التوزيع والكثافة والعمالة وما يترتب عليها من نتائج في حياة المواطنين.

6- معرفة ما يواجهه المجتمع الخليجي في الوقت الحاضر من مشكلات وتحديات وأطماع دولية، وأساليب مواجهتها بتحقيق نمو الفرد فيما يلي:-

أ -اكتساب الاتجاهات المناسبة نحو العمل والإنتاج والتدريب على مهاراته والوصول به إلى الإتقان.

ب- الاتجاهات المناسبة لدى المواطنين من أبناء الخليج العربي للاعتزاز بانتمائهم العربي والإسلامي.

جـ- القيم الخلقية وأنماط السلوك اللازمة لتكوين المواطن القادر على التعاون وبذل الجهد وتحمل المسؤولية.

7- إدراك الفرد لحقوقه وواجباته كمواطن وما يتصل بذلك من وعي والتزام بالقوانين، مما يحقق نمو الفرد فيما يلي:-

أ- السلوك الاقتصادي السليم الذي يؤدي إلى ترشيد كل من الاستثمار والاستهلاك والمحافظة على الموارد وتنميتها.

ب- الاتجاهات المناسبة لدى مواطني المنطقة نحو التفاهم والتعاون الدولي القائم على العدل.

ج- الوعي بأهمية التعاون والتكافل والتكامل على جميع المستويات الخليجية والعربية والإسلامية و العالمية.

وتحت اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه عددت الوثيقة ثمانية أهداف نذكر منها:

2- نمو قدرة الأفراد على التفكير الناقد ومناقشة الأمور وإصدار الأحكام عليها حتى لا يقعوا فريسة للدعايات المغرضة في عصر الدعاية والإعلام.

4- اكتساب الأفراد القدرة على اختيار التخصص الدراسي والمهني في الوقت المناسب.

7- تحقيق النمو الثقافي والعلمي والمهني للفرد في مراحل حياته كلها، من خلال نظم تعليمية مرنة تناوب بين العمل والدراسة وتكفل وجود قنوات بين أنواع التعليم المختلفة ومستوياته لتحقيق مبدأ التعليم المستمر.

وتحت حاجات الفرد ومطالب نموه في منطقة الخليج العربي عددت الوثيقة سبعة أهداف شملت النمو الجسمي السليم، والنمو العاطفي المتمثل في تكامل الشخصية وقوة الإرادة، والشعور بالأمن والثقة في النفس، وتكوين العادات السليمة والقدرات العقلية، والنمو الاجتماعي القائم على الأخذ والعطاء والعمل الجماعي. وختمت الأهداف ب «ممارسة الحرية الواعية التي لا تتعارض مع حريات الآخرين بما يحقق النمو السوي للإنسان ويساعد على تكامل شخصيته، وإطلاق طاقاته[3].

لقد طال الاقتباس للأهداف السابقة عن قصد لأنها تمثل جهدا مشتركا وخلاصة جيدة لما تشتت في وثائق كل بلد أو جاء متضمنا في ممارساتها وعزمها بدون إعلان له. ولا شك أن إعداد وثيقة موحدة في كل بلد عن السياسات والأهداف التربوية تهتدي بالوثيقة المشتركة هذه وتستكمل ما قد يكون فيها من نقص وتتلافى ما قد يكون فيها من تكرار-سيكون خير مساعد للممارسة التربوية وللتطوير التربوي المنشود حدوثه واستمراره في كل المنطقة.

ونختم هذا الجزء بتأكيد الفرضية التي انطلق منها النقاش في بدايته، وهي أنه بالرغم من وفرة الوثائق الفردية والجمعية عن السياسات والأهداف فإن وجودها بحد ذاته لا يكفي لترشيد النظام التربوي حتى ولو تحقق لبنائها شرط الاشتراك من المجتمع ككل ومن المسئولين عن التعليم أيضا، وحتى لو تحقق لها شرط.

التوعية بها وإدماجها في مناهج إعداد المعلمين.

صحيح أن تحقيق هذين الشرطين حري بأن يجعل مثل هذه السياسات والأهداف تلعب دورا كبيرا في توجيه التعليم من الناحية الظاهرية، ولكن القوى المؤثرة والموجهة أكثر من الأهداف والسياسات هي الممارسات السائدة في المجتمع اجتماعيا واقتصاديا، وإذا اختلفت هذه الممارسات عن روح الأهداف المعلنة فإن تلك القوى المؤثرة تخلق لنفسها أهدافا خفية ولكنها أقوى في التوجيه وحصد النتائج، وقد ترتب على هذه الظاهرة ما يلاحظ

من نقد موجه للأنظمة التربوية فقط وأنها لا تعمل وفق أهداف محددة، أو وفق أهدافها المعلنة رسميا أو ضمنيا.

وليس المقصود من هذه الاستنتاجات الانتقاص من ضرورة تحديد الأهداف بل إن المقصود هو أن يتم تحديد الأهداف على أوسع درجة من المشاركة وأن يتم الإعلان عنها والتذكير بها واستخدامها دائما كمعايير لتقويم الأداء بتحويلها إلى نماذج إجرائية يمكن قياس نتائجها والتعرف على مدى التقدم أو القصور في تحقيق الطموحات التربوية.

فإعلان الأهداف وتحديدها، فوق أنه مرشد للعاملين في الإدارة والمناهج وللمعلمين ولكل جوانب العملية التعليمية، هو الضمان الوحيد لفعالية أي مراجعة وتقويم لمسار العملية التربوية كلها.

ولا يقتصر الأمر على العلاقة الخطية المعنية هنا بين الأهداف والنتائج النهائية النهائية فقط بل يشمل ضرورة تزامن عملية التعليم مع المتابعة المستمرة والتقويم الدوري وتحوير الأهداف نفسها وتفصيلها بما يكفل التحقق من التوجه نحو ما تطمح إليه تلك الأهداف في جوهرها وروحها لا فيما يدل عليه لفظها أو شكلها فقط.

وبجانب ضرورة تحديد الأهداف وفق الشروط المطلوبة وهي المشاركة والنشر وتضمينها في مناهج إعداد المعلمين واستخدامها في المتابعة الدورية والتقويم المستمر والتقويم الشامل لعملية التعليم. ، وما يتطلبه كل ذلك من إيجاد المعايير والتفضيل للأهداف وتحويرها والتطوير المستمر للممارسات وفق نتائج المتابعة والتقويم، فان الإحباط قد يواجه من يتابع العملية التربوية ما لم يؤخذ في الحسبان التوازنات الأخرى.

ونعني بتلك التوازنات أثر القوى الفاعلة في المجتمع إذا لم يؤخذ تأثيرها في الاعتبار عند تحديد الأهداف أو تقويم النتائج الشاملة للتعليم. وأخذ تلك القوى بالاعتبار لا يعني التسليم بأثرها والانكفاء السلبي والانحناء باللائمة عليها، بل يعني تقدير قوتها وتحديد الأهداف وفق مخطط مضاد لتلك القوة، بجانب فتح مجابهة ضدها بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع الأخرى وضمان اتخاذ الإجراءات التشريعية، والقرارات الإدارية والتنظيمية، وتطبيق الإجراءات المادية الكفيلة بالحد التدريجي من آثارها السلبية على تحقيق أهداف النظام التربوي.

المناهج والكتب:

تمثل المناهج والكتب المحتوى المحسوس للمادة التعليمية المستخدمة لتحقيق الأهداف التربوية المعلنة والضمنية. وليس من هذه الدراسة تقديم تعريف للمناهج وأسس بنائها ولا للكتب المقررة وطرق تأليفها وتنظيمها وإخراجها. من هنا فلن نتطرق لهذه الأبعاد إلا بالقدر الذي يخدم غرض الدراسة وذلك بتحديد الأسس الرئيسية التي لابد أن تتوفر في المناهج والكتب المدرسية النافعة والكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية في كل مرحلة دراسية، حسب نوع الأهداف وتصنيفها من مهارات ومعارف وقيم واتجاهات، وحسب مستوى الأهداف وتدرجها من المهارات البسيطة إلى المركبة، ومن المعارف الإدراكية الأولية إلى المفاهيم العقلية والمنطقية المركبة، ومن القيم والاتجاهات الانطباعية المتغيرة إلى الاتصاف الثابت بنظام متكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها مدى الحياة للفرد.

وهذه الأسس التي تعج بها أدبيات التربية مهما تشعبت وتعددت الصياغات والمسميات إلا أن مفهومها متشابه ويكاد يكون واحدا. ومن هذا المنطلق فان الأسس الرئيسية للمناهج يمكن حصرها في أربعة مجالات هي:

1- الأسس المستمدة من طبيعة المتعلم.

2- الأسس المستمدة من المجتمع.

3- الأسس المستمدة من طبيعة المعرفة.

4- الأسس المستمدة من نظريات التعلم والخبرة التربوية.

ويشمل كل مجال من هذه الأسس جملة من المبادئ والاعتبارات المتقاطعة مع الأهداف العامة للتربية التي لابد من أخذها في الحسبان عند بناء المناهج أو تطويرها. ولعل التعرض لأبرز تلك المبادئ والاعتبارات في كل مجال، يكون مفيدا في تحديد المقصود لغرض الدراسة.

1- الأسس المستمدة من طبيعة المتعلم، وتشكل إدراك ومراعاة:

أ- السمات المشتركة لبني الإنسان جسميا وعقليا ونفسيا.

ب- السمات الخاصة بكل فرد جسميا وعقليا ونفسيا (الفروق الفردية).

جـ- طبيعة مراحل النمو في أبعاده الجسمية والعقلية والنفسية.

د- طبيعة احتياجات الفرد المتغيرة حسب مراحل نموه وما يفرضه محيطه

المتغير حسب الوقت وحسب الفرد

هـ- طبيعة الميول والقدرات والاستعدادات المتكونة والقابلة للتغير لكل فرد.

2- الأسس المستمدة من المجتمع، وتشمل مراعاة:

أ- الفلسفة-النظرة النهائية الكلية-التي يتبناها المجتمع ويوجه إليها مساعيه ومن هذه المساعي «التربية» بمفهومها النظامي والعام.

ب- احتياجات المجتمع الدائمة (الثوابت) في تكوين المهارات والقدرات العقلية العامة والقيم والاتجاهات المرغوبة.

جـ- احتياجات المجتمع المتغيرة مثل العمالة والمهارات المخصصة التي تخضع لمجال زمني محدد.

د- الاستمداد من طبيعة المجتمع والبيئة المباشرة للمتعلم.

هـ- الاستمداد من التراث الثقافي للمجتمع بما يعزز الثقة بالنفس والانتماء ويساعد على تطويع الحاضر والتأهب للمستقل.

و- معالجة المشكلات التي يتعرض لها المجتمع على أوسع نطاق وبكل التفاصيل حسب مستوى المتعلم.

ز -ارتباط الفرد بمجتمعه وتعزيز التعايش الجمعي وإدراك أماني المجتمع وطموحاته والأخطار المرتقبة.

3- الأسس المستمدة من طبيعة المعرفة (العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية، النظرية والتطبيقية)، وتشمل إدراك:

أ- الوحدة الرابطة لجميع المعارف مهما تشعبت وهي استخدامها في مساعدة الإنسان في كفاحه الحياتي.

ب- تشعب العلوم والمعارف وتعدد التخصصات وما يتطلبه من أسس مشتركة من المهارات والمعلومات والقدرات العقلية.

جـ- سرعة تغير المعلومات إما بتغير الظروف الطبيعية الجغرافية أو السياسية، أو بسبب الاكتشافات العلمية في كل مجال، وما يتطلبه هذا من تنقيح مستمر.

د- غزارة المعلومات في كل ميدان، فوق الحصر وفوق الجهد لاستيعابها وما يتطلبه من حسن اختيار للأسس الرئيسية المساعدة على الاستيعاب العميق والاستمرار في التعلم الدائم.

هـ- الفرق بين الحقائق الثابتة نسبيا والنظريات المتغيرة ومعالجة المادة المراد تعلمها بالتركيز على الثوابت وعرض المتغيرات.

و- طبيعة المادة العلمية المبنية على التدرج في فهمها والتعمق فيها حسب نظامها التركيبي الذي يحدده المختصون.

ز- ما تتطلبه بعض المفاهيم والمهارات من تحصيل سابق لمفاهيم ومهارات أخرى وما لا يتطلب مثل ذلك.

4- الأسس المستمدة من نظريات التعلم والخبرة التربوية، وتشمل إدراك:

أ- ارتباط سهولة التعلم بمرحلة النضج والاستعداد مع إمكانيته الصعبة بدون هذا الارتباط.

ب- تفوق قوة الدوافع الذاتية للمتعلم على قوة الدوافع الخارجية مثل العقاب والدرجات.

جـ- ارتباط تحقق أفضل النتائج للتعلم بوضوح الأهداف والغرض من التعليم من قبل المتعلم.

د- تسارع درجة النسيان في غياب الارتباط بين التعلم النظري والمجالات التطبيقية.

هـ- اعتماد تبلور الخبرات وثبات التحصيل وعمق الفهم على التكرار المتدرج القائم على درجة بسيطة من التحدي للمتعلم.

إن المفترض في أي مناهج أن تكون مبنية على مثل هذه الأسس. والغرض من إيرادها هنا أن تستخدم معيارا لتقويم واقع المناهج في بلدان المنطقة، فما مدى التزام مناهجنا بهذه الأسس إذن ؟

في الدراسة التي أعدت للتعرف على مشكلات التربية في المنطقة في إطار المشروع الحاضر هذا، أبرزت النتائج عددا كبيرا من المشكلات ذات العلاقة بالمنهج والكتاب وبطرق التدريس والتقويم. وهذه المشكلات مأخوذة بعضها مع بعض في إطار «المفهوم الموسع»للمنهج ليشمل الأهداف التربوية الخاصة بالمراحل الدراسية والمواد والمناهج والكتب والطريقة في التدريس والتعامل مع المتعلم، ووسائل قياس تقدمه والحكم عليه-تنبئ بما لا مجال للشك فيه انه بالرغم من كثرة ما يقال ويكتب عن أسس بناء المناهج في الوثائق الرسمية للدول وفي الكتب الأكاديمية وفي برامج إعداد المعلمين والقيادات التربوية، فإن المناهج لازالت تعاني من القصور من وجهات متعددة.

وأن عدم الالتزام بالأسس الضرورية لبناء المناهج وتقديمها للمتعلم وتفاعله معها ومع المحيط التعليمي، هو السبب في هذا القصور.

فما هي أبرز المشكلات إذا ؟ من بين ما كشفته الدراسة المشار إليها نذكر التالي:

- تكرار المعلومات و ازدواجيتها من مقرر لمقرر في نفس السنة.
- الاتساع في المعلومات فوق طاقة الاستيعاب مع التركيز على المادة وحشو الذهن .
- غياب العمل الإنتاجي المباشر في المناهج.
- ضعف التواؤم مع تحديات العصر الحديث وإفرازاته.
- بعد المناهج عن التوجيهات الإنتاجية وضعف الارتباط بالواقع والحياة العملية.
- الاعتماد على الترجمة والنقل مع قدم المعلومات أحيانا .
- إغفال المشكلات الاجتماعية في الدراسات الإنسانية والاجتماعية.
- قلة الاهتمام بالفروق الفردية وعلاج المتخلف والضعيف ورعاية الموهوب وتنمية قدراته.
- كثرة المحظورات الاجتماعية في المسائل الخلافية.
- ضعف تعليم اللغات الأجنبية الرئيسية مع الحاجة إليها .
- كثرة المواد الدينية واعتمادها على التلقين.
- قياس التقويم لجوانب محددة وتركيزه على المعلومات القابلة للنسيان.
- التساهل في المستوى للقبول وللتخرج حتى في التعليم العالي المتخصص.
- غياب التوجيه الدراسي والمهني للطلاب وتعثر الدراسة وضعف المستوى تبعا لذلك.
- اعتماد طرائق التدريس على التلقين ونقل المعلومات والتركيز على التحصيل المعرفي في مستوياته الدنيا .
- اعتماد السلطوية في العلاقة مع الطالب وحجب سبل المبادرة والمشاركة والإبداع من قبل الطالب.
- قلة الاستفادة من الخبرات والتجارب المكتسبة خارج النظام التعليمي.
- تخلف المهارات والتقنيات المكتسبة عن التكنولوجيا السائدة.

- ضعف تنمية الإحساس الوطني بالولاء والانتماء والحرص على المصلحة العامة.
- قصور تطوير الرؤية الموضوعية لدى الطالب وتعزيز ثقته بنفسه للقدرة على مواجهة الآخرين وطرح آرائه بقناعة.
- تخلف طرق التدريس عن المنهج والكتاب، مع جودتها أحيانا بسبب عدم مشاركة الأساتذة وضعف تأهيلهم.
- قصور تعزيز القيم والاتجاهات الاجتماعية والإنتاجية.
- طغيان اللفظية والعلوم الإنسانية على العلوم الطبيعية و التطبيقية.
- غلبة الشكلية على المواد الدراسية وعدم العمق فيها وإدراك أسرارها وإمكانية الاستفادة منها.

إن ما ذكر من المشكلات هو أبرزها وهو الذي جرى تم تأكيده من مصادر الدراسة بشكل مكرر. ومصادر الدراسة بهذه المناسبة شملت آراء فئة عريضة من المسئولين عن التعليم في المنطقة ومن المفكرين المهتمين بالتعليم بشكل عام.

كما شملت المصادر نتائج عدد من الندوات ذات العلاقة ومنها الندوة الخاصة المقامة لغرض المشروع نفسه، إلى جانب استعراض انتقائي لأدبيات التربية[4]. وقد كشفت دراسات أخرى عن جوانب مشابهة و أخرى مختلفة نورد بعضا منها لبيان خطورة الوضع الحالي للمناهج. ففي سلسلة من الدراسات تحت عنوان: «تقويم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعة» قام المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي التابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج بإجرائها في عام 1400 هـ أشارت التقارير إلى ما يلي:

التربية الإسلامية:

- إن المقررات الدراسية لم تكن في مجملها ترجمة للأهداف بقدر ما هي إيجاد للتوازن بين فروع التربية الإسلامية.
- إن المقررات لا توازن فيها فهي غزيرة في جوانب ومحدودة في جوانب أخرى.

إن المقررات لا تتلاءم في كثير من الأحيان مع مستوى المتعلم اللغوي والثقافي ولا مع مستوى نموه العقلي والجسمي والانفعالي.[5].

اللغة العربية:

- ضعف الصلة بين الأهداف والمقررات مما يدعو للتساؤل هل جاءت المقررات ترجمة للأهداف أم أن الأهداف وضعت بعد المقررات لاستكمال الصورة فقط.

- عدم وضوح معايير الاختيار للمقررات حسب الصف الدراسي.

- اعتبار اللغة فروعا مختلفة حتى في المرحلة الابتدائية ولم ينظر لها في إطار التكامل اللغوي.

- لم تراع المقررات طبيعة المتعلم.-

- وفرة المادة المقدمة وبخاصة في قواعد اللغة وتاريخ الأدب.

- عدم تحديد المهارات التي يلزم التركيز عليها لاكتساب الخبرة اللغوية المرتبطة بها.

عدم تلاؤمها مع النمو اللغوي للمتعلم حيث يحمل بعضها عددا ضخما من الألفاظ غير المألوفة للتلاميذ[6]

الرياضيات:

- عدم شمولية الأهداف المراد تحقيقها من دراسة الرياضيات.

- التركيز على المعلومات والمهارات وإهمال العمليات الفكرية والاتجاهات.

- غموض بعض الأهداف مما لا يمكن المدرس من السعي لتحقيقها وتقويم التحصيل فيها.

- عدم ملاءمة بعض الأهداف لمستوى النضج العقلي للتلاميذ وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

- وجود قدر مشترك صغير من المادة في كل مرحلة دراسية لكل الدول، وتنفرد كل دولة بقدر أكبر من المادة في كل مرحلة، مما يدل على عدم الاتفاق على التركيب المنطقي للرياضيات وعلاقته بمستوى المتعلم.

- عدم ربطها بالحياة العملية بصورة كافية[7].

إن الملاحظات المذكورة تمثل نموذجا للنقد الموجه للمناهج. وقد تمت محاولة محددة في إطار المشروع الحاضر للتعرف على مستوى المناهج والكتب المدرسية المقررة في المنطقة من ناحية مستواها العلمي. ويشمل حداثة المعلومات ومناسبتها وصحتها وعمقها. ومن ناحية مدى ما تساهم به من تنمية للأفكار والتصورات والإبداع والتطبيق والتعلم المستمر. وقد

قامت المحاولة على شكل دراسة لعينة من المناهج والكتب المدرسية. ومن بين النتائج التي ظهرت ما يلي:

المواد الاجتماعية:

- تعاني بعض الكتب من قدم بعض المعلومات وبخاصة فيما يتعلق بالتطورات السياسية والإحصائيات.
- التفاوت في مناسبة المادة العلمية لنضج المتعلمين.
- كثرة المعلومات والتفصيلات في الجغرافيا الطبيعية والفلكية مثلا وفي كتب التاريخ الحديث.
- غلبة تنظيم المادة العلمية على أساس السرد والوصف بدون إعطاء القدرات على التحليل والربط والتعليل حقها من الاهتمام.
- تفتقر معظم الكتب إلى إعطاء الطلاب فرصة لإعمال الفكر وتحقيق المستويات العليا من التفكير كالقدرة على النقد والابتكار والتقويم وإصدار الأحكام والتفكير في المستقبل.
- لا تساعد الكتب على التوسع المعرفي والاستزادة من القراءة والاطلاع.
- ضعف توجيهها للتعلم الذاتي والنمو العلمي المستمر.
- لا تساعد على اكتشاف العلاقات والمفاهيم.
- قلة وسائل التوضيح.
- عدم الاهتمام عند التقويم بالمستويات المعرفية العليا(8).

اللغة العربية:

- عدم إثارة الطلاب للمناقشة.
- ضعف الاهتمام بغرس القيم والاتجاهات وترك ذلك للصدفة.
- التوازن في تحقيق أنواع الأهداف-المهارات-المعارف-القيم والاتجاهات- في ثلاث دول على الأقل(9).

الرياضيات:

- الحاجة إلى تحديث المادة العلمية في أغلبية الكتب.
- عدم تلاؤم بعض الموضوعات مع المستوى الذهني للطالب ارتفاعا أو انخفاضا.
- عدم ارتباط الكتب بالبيئة وعدم ربط المعلومات بالحياة العملية.
- التركيز على الأهداف المعرفية الدنيا والمهارات.

- خلو بعض الكتب من عنصر التشويق والتشجيع.
- عدم المساهمة الفعالة في تنمية القدرة على التعلم الذاتي.
- استخدام أسئلة المقالة فقط في التقويم وتركيزها على التذكر مع إغفال القدرة على التحليل والتطبيق.
- عدم مراعاة الفروق الفردية من خلال الأسئلة التمرينية.
- خلو غالبية الكتب من التمارين الشاملة التي تربط المفاهيم بالمعلومات والمهارات المختلفة بعضها ببعض وتساعد في تقويم العملية التعليمية.
- يرجع تاريخ بعض الكتب إلى عشر سنوات بالرغم من التطور المستمر في حقل الرياضيات.
- عدم الترابط والتنسيق بين الكتب المختلفة بسبب تأليفها من قبل لجان مختلفة.
- وجود بعض الأخطاء العلمية في بعض الكتب.
- كثرة المصطلحات مما لا يساعد الطالب على تنمية فكره ويسبب له الخلط.
- التقليدية في التعبير واستخدام المفاهيم الرياضية المختلفة في المرحلة الابتدائية في بعض الدول.
- كثرة المادة وتكديسها فوق مستوى الطلاب في المرحلة الابتدائية في بعض ا لدول[10].

ومن ضمن المبررات لتعديل الخطة الدراسية في الكويت لعام 1403/ 1404 هـ يشير المسئولون إلى جوانب القصور في الخطط المعمول بها كما أظهرتها «الدراسة الميدانية والتقويم العلمي للواقع» ومن أهم جوانب القصور التي ذكرت:

1- ضعف الصلة وعدم التوازن بين المقررات الدراسية التي تحتويها خطة الدراسة لكل مرحلة وبين الوظائف التربوية المحددة لهذه المرحلة.

2- عدم تحقيق مبدأ الشمول والتكامل الذي تهدف إليه التربية وبخاصة في مجالات التكنولوجية والمناهج الرياضية العملية.

3- التركيز على الجوانب النظرية وضعف الصلة بين المقررات الدراسية ومجالاتها التطبيقية والعملية.

4- ازدحام اليوم الدراسي بعدد كبير من الحصص مما يرهق الطالب

ويؤدي إلى كراهيته للدراسة ومله منها[11]

خلاصة:

إن المشكلات التي تعانيها المناهج والكتب في بلدان المنطقة كما استعرضت هنا تقود إلى التشاؤم حقا بالرغم من مخططات تطوير المناهج وتحديد الأهداف وإعادة الصياغات التي تضمها تقارير الدول الرسمية ووثائقها الإجرائية. فبجانب الانتقادات المبينة في هذه الدراسة يستحسن أن نأخذ بعض أمثلة للمقارنة. فقد ورد في الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت مثلا أن من بين الأهداف ما يأتي-:

- تنمية قدرة الأفراد على التفكير بأسلوب علمي، والعمل بما يتضمنه من دقة الملاحظة، والاستقصاء، وعدم التعصب، والاستناد في الرأي إلى الدليل المقنع والبرهان.

- تنشئة أجيال قادرة على تحمل المسئولية في شتى صورها ونواحيها، وتشجيع الأفراد عل المبادرة واتخاذ القرارات بأنفسهم، والتخطيط لمستقبلهم، والاعتماد على جهودهم ونتائج أعمالهم.

- تنشئة جيل قوي يتميز بالجدية والصلابة والتضحية، لديه من القدرات والمهارات والاتجاهات ما يجعله قادرا على مواجهة التحديات والمخاطر التي تتعرض لها الأمة العربية في هذا العصر.

- تأكيد الرابطة بين النظرية والتطبيق، وبين العلم والعمل[12].

ومثل هذه الأهداف قد وردت في «سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية» الصادرة عام 1390 ه كما أن وثيقة «الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج» المقرة من قبل المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج عام 1983 غنية بمثل هذه الأهداف وهي تمثل حصيلة جهود بلدان المنطقة مجتمعة في هذا الاتجاه.

أن المفترض في المناهج والكتب الدراسية أن تعكس هذه الأهداف والمبادئ النظرية المعروفة لدى المسئولين عن التعليم في المنطقة، ولكن واقع الحال كشف عن غير ذلك. وهذا بدوره يقودنا إلى تقرير حقيقة هامة وهي أن العبرة ليست بوضوح وثائق الأهداف والأسس وجودتها بالرغم من ضرورة ذلك، بقدر ما تكون بالقدرة على ترجمة تلك الوثائق إلى أعمال إجرائية تتم

متابعتها وتقويمها وتطويرها باستمرار. وان ما ينقص دول المنطقة هو هذه القدرة بسبب غياب سياسة النفس الطويل في العمل والمتابعة وعدم تلمس الوسائل الأنجح في تحقيق الأفضل. فعملية بناء المناهج وتطويرها ليست مهمة سهلة تتم حسب اجتهاد البعض بل تتطلب إشراكا أكبر وعملا متواصلا وتجريبا هادفا ويتوج ذلك كله تمتع المسئولين عنه بعمق النظرة والانقطاع اللامحدود لما أوكل إليهم من أمانة، إلى جانب هذه المتطلبات العامة، فإن جهود بلدان المنطقة منفردة قد تقصر عن إدراك بعض الجوانب، كما قد تشكل إهدارا للجهود في بعض الحالات. ومن هنا فإن الاقتراح الذي يطرح باستمرار هو أن الوقت قد حان لتطوير جهاز موحد للمناهج والكتب لدول المنطقة له صلاته مع الجميع وضما ن الاستفادة من عمله في كل بلد. ولا يعني تطوير الجهاز الموحد إنشاء جهاز جديد يضاف إلى المؤسسات الإقليمية الأخرى العاجزة بحكم تكوينها وسلطاتها عن التأثير بقدر ما يعني إيجاد صيغة عمل تجمع الجهود وتفيد المجموع من خلال المشاركة الواسعة لذوي الشأن، ووجود الضمانات النظامية للاستفادة من الجهود بدلا من بقائها وثائق مهملة في خزائن الأجهزة، أو مجرد مشاريع جيدة في أفكار المسئولين عنها.

فالعبرة كما بينها النقاش السابق ليست بالتعرف على المشكلات وطرح الحلول النظرية لها، بل بالقدرة على ترجمتها لخطوات تنفيذية تهتم بالمشكلات الصغرى وتتخذ لها الإجراءات الصغرى مع إدراك لمساهمة كل جزء في العملية الشمولية لإصلاح المناهج، وعلاقة ذلك كله بالعملية الكبرى والمستمرة لتطوير المناهج.

ولعل إحدى نقاط الانطلاق الهامة في تطوير المناهج والتي ربما كان إهمالها هو السبب في تشتت الجهود في عمليات الإصلاح والتطوير-هي عملية التقويم وضرورة وجود معايير موضوعية للمقارنة وقياس التقدم. فعمليات التقويم السائدة في النظم التربوية تركز في الاختبارات التقليدية التي تجري دوريا وفي نهاية كل عام دراسي وتركز على قياس القدرة على الحفظ والتذكر وبعض القدرات الأعلى في الفهم والاستيعاب.

وبالرغم من محاولات تطوير نظم التقويم-وهي خطوة أساسية لتطوير المناهج-وإدخال بعض الوسائل الأحدث في التقويم مثل أعمال السنة

والاختبارات الشفوية والاختبارات الجزئية لكل فترة، فان هذه الوسائل نفسها سببت نوعا من عدم الثقة في دقة الأحكام ومعرفة مدى التقدم الحقيقي، لأن ممارستها تتم عفويا وبدون إعداد جيد لاستخدامها.

ومن هنا فإن من أبرز المهمات الملحة في تطوير التقويم، ومن ثم تطوير المناهج ضرورة وجود وسائل موضوعية وشاملة للتقويم لكل مجالات العلوم والمعارف تصمم حسب المراحل وتغطي جوانب المهارات والقدرات المعرفية بدرجاتها من التذكر والاستيعاب إلى التطبيق والتحليل والتركيب، كما تغطي قضايا الشعور والتوجهات والسلوك المشمولة في منظومة الأهداف التربوية. فوجود هذه الوسائل يمكن من استخدامها في المدارس بفعالية كما يمكن من استخدامها لتقويم النظام التربوي دوريا، وذلك بما توفره من إمكانية للمقارنة بين المدارس على المستوى المحلي، وبين البلدان على المستوى الإقليمي والعالمي.

ولعل من المناسب هنا للتدليل على أهمية التقويم الشامل والموضوعي في تطوير المناهج أن نشير إلى تجربة الولايات المتحدة الأمريكية التي- بفضل ما وفرته من وسائل جيدة للتقويم الشامل الموضوعي-استطاعت أن تحدث تغييرا شاملا في المناهج في الستينات، ثم هاهي الآن تراجع نظامها التعليمي مرة أخرى عن طريق التقويم الشامل والموضوعي لتكشف عن مدى التخلف والقصور الذي يعانيه التعليم هناك بعد مرور ربع قرن على التطوير الشامل للمناهج، وتدعو إلى اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لمعاودة مسيرة التطوير[13].

الإدارة التربوية:

في التعليم كما في غيره من مساعي الحياة تعتبر الإدارة من أهم العوامل المؤدية إلى تحسين العمل وكفاية إنتاجه بشرط أن تظل الإدارة تحت مفهوم الميسر لا المسيطر، وأن تقيم ممارساتها على أساس من فهم الواقع والعوامل المتداخلة فيه بدلا من الاقتصار على النظرة المثالية لما يجب أن يكون.

والإدارة التربوية في المنطقة شأنها شأن الإدارة العامة فيها مثقلة بتراث كبير من المشكلات الناتجة عن قلة في القدرات الإدارية، ونقص في الإدراك

لطبيعة الإدارة الناجحة، أو عن تداخل العوامل الاقتصادية والاجتماعية مع ما يمكن أن يكون ممارسة إدارية صالحة. غير أن الإدارة التربوية في المنطقة تزيد في مشكلاتها عن تلك الخاصة بالإدارة العامة نظرا لكبر حجمها من ناحية وخصوصية تعاملها مع قاصرين لا يستطيعون الدفاع عن مصالحهم في الوقت المناسب.

ا - طبيعة المشكلات:

أشار تقرير «استراتيجية تطوير التربية العربية» إلى طبيعة المشكلات التي تعاني منها الإدارة التربوية في البلاد العربية فأبرز عددا منها نجمله هنا لعلاقته المباشرة في الموضوع. فقد أشار التقرير إلى حاجة الإدارة التربوية بشكل خاص إلى: توصيف الوظائف وتنظيم هياكلها وتدفق الحركة بين قنواتها، وتكوين أساليب التوثيق والمعلومات وجعلها أساسا لاتخاذ القرارات، وتحسين العلاقات الإنسانية واعتماد الاتجاهات الديمقراطية في العمل على مختلف المستويات، وتطوير أساليب اختيار العاملين وأنظمة المكافآت والترقيات وسلم الرواتب وجعلها على أسس موضوعية تراعى فيها الكفايات والمؤهلات.

أما في الجانب التخطيطي من مسئوليات الإدارة فيشير التقرير بدقة إلى: «أنه ما يزال يعنى بالدرجة الأولى بالجوانب الكمية حتى لقد يهبط في بعض الحالات إلى مستوى التمرينات الرياضية، ولا تتضح صلاته بالسياسات التربوية ولا بما وراءها من فلسفة تربوية محددة ولا بأية استراتيجيات واضحة ومتكاملة ولا يزال الاهتمام بالجوانب النوعية ضعيفا،... ولا تتضح صلة كثير من الخطط التربوية بما يقابلها من خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية....»(14)

إن المشكلات التي أشار إليها تقرير الاستراتيجية تنطبق على معظم بلاد المنطقة، بل لا نجافي الصواب إذا قلنا إنها تزيد حدة عنها في بعض البلدان العربية الأخرى، نظرا لما تعانيه من حداثة النظام التعليمي والطفرة الاقتصادية غير المتوازنة التي أثرت على القيم الاجتماعية للعمل والجدية، وذلك بالرغم من الاعتراف بوجود محاولات جادة لتطوير الإدارة في بعض بلاد المنطقة. وبالرغم من وجود نواة جيدة للقيادات الإدارية في كل البلدان

إلا أنها ليست بالضرورة في موقع التأثير على القرار.

وعن نفس الموضوع يشير الدكتور محمد الغنام إلى أن النظم التربوية العربية تعانى من الأوضاع الإدارية الصعبة بما يماثل «الأزمة» المعبرة عن نفسها في ثلاثة أبعاد متصلة هي:

1- قصور الإدارات التعليمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم واتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة.

2- بعد هذه الإدارات عن مجرى التطور في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة، وعدم أفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا في تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها.

3- عجز هذه الإدارات بطبيعتها-أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة-عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة[15]

في إطار المشكلات التي تعاني منها التربية العربية في الجانب الإداري كما أشير إليها هنا، أين تقف أقطار المنطقة موضوع الدراسة ؟ إن الإجابة على هذا السؤال هي التماثل مع البلاد العربية الأخرى بالطبع. وقد كشفت الدراسة التي أعدت لهذا الغرض عن المشكلات التربوية الإدارية لبلاد المنطقة عن هذا التماثل حيث حظيت المشكلات الإدارية التالية بالذكر والتكرار بشكل بارز:

في مجال التسيير:

- ضعف القدرات الإدارية بصفة عامة لدى مديري المدارس ومعاونيهم.
- عدم توفير الجو المريح المؤدي للسلوك السوي عن طريق تحقيق مشاركة الطالب.
- النزعة التسلطية في الأساليب الإدارية.
- تأثر الإدارة المحلية والمركزية بالأساليب البيروقراطية في المجالات الأخرى.
- المركزية الشديدة في التمويل، والتطوير وطرق التسيير.

في مجال التخطيط:

- اتخاذ قرارات مهمة بدون دراسة مسبقة للنتائج المحتملة.
- ضعف ارتباط السياسات التربوية بمخططات التنمية بسبب عزلة

الإدارة التربوية.

- الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية.

- غياب التناغم السليم بين الإدارة والمدرس والطالب والأسرة وفئات المجتمع الفاعلة بسبب الحواجز في العمل وغياب وسيلة ناجعة لإشراك المهتمين بأمر التعليم.

- عدم تقويم النظام التربوي دوريا للتعرف على كفاءة أدائه ومدى فعاليته ونجاحه في تحقيق أهدافه.

- اهتمام الإدارات المركزية بالإدارة التيسيرية لما هو موجود من غير كبير اهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة لتطوير العمل وتحقيق فعاليته.

في مجال التجهيز:

- سوء المباني المدرسية وازدحامها وعدم ملاءمتها للعملية التربوية.[16]

- إن هذه المشكلات الإدارية في النظام التربوي انعكاس لمثيلاتها في النظام الإداري (الإدارة العامة) في المنطقة. وتلك بدورها إفراز للواقع الاجتماعي الاقتصادي الذي تعيشه أقطارها. فالإدارة لازالت تعتمد على تسيير العمل والاهتمام بالحاضر والإجراءات الجزئية المتفرقة والاجتهادات الشخصية. وكان كل هذا مقبولا في بداية الإدارة التعليمية عندما كان حجم التعليم محدودا وعلاقته بالمجتمع لم تتعقد إلى الحد الذي وصلت إليه الآن. كما أن اختيار الإداريين في البدايات لم يكن ممكنا على أساس معايير موضوعية أهمها المعرفة والقدرة الإدارية، نظرا لقلة المؤهلين وعدم انتشار المفاهيم والممارسات الإدارية الحديثة. أما الآن وقد زالت الأسباب فلم يعد من المقبول استمرار الاختيار على أساس المعرفة الشخصية والطاعة الإدارية فقط وهما من أبرز مؤشرات الاختيار في العصر الحاضر.

وبالرغم من انتشار التعليم ومحاولات التطوير الإداري التي صاحبت ذلك إلا أن النظام الإداري العام والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المنطقة لم تساعد على تطوير حقيقي للإدارة التربوية. بل من الممكن القول وعلى ضوء المشكلات التي أبرزتها الدراسة الحاضرة في مجال الإدارة التربوية، إن الأوضاع تزداد حدة وأن المسعى التعليمي لدول المنطقة في خطر حقيقي. وهذا الخطر بدوره ينتقل بصفة تلقائية على كل

مناحي الحياة في المجتمع.

ولعل خير ما يوضح أزمة الإدارة التربوية في المنطقة العربية، هذا التلخيص الجيد الذي نقتبسه كاملا بالرغم من طوله، لتعبيره المباشر عن أوضاع الإدارة التربوية في بعض أقطار الجزيرة العربية بشكل خاص. فالإدارة التعليمية، يقرر الدكتور محمد الغنام، من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف، مازالت. جملة، «واقعة تحت تأثير تصور أنها نشاط فوق (العمل)«الفني» و (العمالة) «العاملين في التعليم» والناس، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والإملاء. وما زال التركيز في العمل الإداري على «النواحي الميكانيكية» المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح والنظم وبأعمال السكرتارية والمسائل المالية...) أكثر من «النواحي الإنسانية» (حفز الأفراد ومراعاة قدراتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم...) وعلى «الجزئيات» أكثر من «الكليات» وعلى ا لتسيير» و «الإجراء» أو«ا لتدوير» أكثر من «التجديد» و «الابتكار» و«التطوير» ومع التسليم بكل ما قيل وجرى تحت اسم «الإدارة الديموقراطية» و «المشاركة» و «القيادة الجماعية» و «الحرية» و«المبادرة الفردية» فالشعارات مازالت مبهمة والطريق أمام تحقيقها ما زال طويلا.

وعن العنصر البشري في الإدارة التعليمية فإن النمو الإداري يعاني من بعض النقائص، وأهمها:

أ- اتجاه هذا النمو إلى الناحية الكمية مما أدى إلى تضخم أعداد الموظفين «الإداريين» والى الإخلال بنسبتهم في هيكل العمالة التعليمية، وبالتالي إلى ارتفاع تكاليف العمل الإداري داخل ميزانيات التعليم.

ب- تحويل أعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين أو الفاشلين إلى وظائف إدارية تحت وهم «أن من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته».

ونتيجة لهذه الممارسات والمشكلات المذكورة وغيرها فانه قد ترسب في الإدارة التعليمية بعض القيم غير المرغوب فيها، مثل «التأني» أو البطء» في الحركة والتسلط والفردية والمنافسة البغيضة وإيثار العافية والتهرب من المسئولية، والمحسوبية والالتزام بالقديم[17].

إن الأوصاف السابقة لأوضاع الإدارة التربوية على المستوى العربي بالرغم من حدتها واعتبارها داخلة في نطاق المبالغة من قبل البعض-تعكس

عمق المشكلة ومدى إحساس العاملين في القطاع التربوي بأهمية تطويرها.

ولو رجعنا لقائمة أبرز المشكلات الإدارية في المنطقة والتي كشفت عنها الدراسة الحاضرة لوجدناها تكرس الأوصاف السابقة لأوضاع الإدارة التربوية ولا يمكن اعتبارها من باب المبالغة حيث إنها رصد لآراء التربويين والمفكرين وطائفة من المسئولين الإداريين أنفسهم. وبإضافة تلك القائمة للأوصاف المقتبسة فإن وضع الإدارة التربوية في المنطقة وما يتطلبه من تطوير يصبح واضحا للعيان، ويجعله في مرتبة عليا في سلم أولويات العمل التربوي وربطه بالتنمية.

2-المخرج من الأزمة الإدارية:

يعطي العرض السابق صورة مختصرة عن واقع الإدارة التربوية في دول المنطقة. ولن يمل الدارس لمشكلات الإدارة من أي استطراد أو تفصيل لعلاقة الأمر بمصالح الناس وأولادهم. وحيث إن الغرض من طرق موضوع الإدارة هو الإشارة فقط لدورها في التربية وعلاقتها بالتنمية فإن تلمس الطريق لتحسين هذا الدور وتطوير الممارسات الإدارية هو الخلاصة الطبيعية للنقاش.

ومن هذا المنطلق فان أي تطوير للإدارة التربوية يجب أن يقوم على ثلاثة أشياء هي:

أ- الالتزام بالفلسفة المثالية للإدارة التربوية ومفاهيمها وعلاقتها بالإدارة العامة والتنمية الشاملة.

ب- حسن اختيار الأطر الإدارية حسب معايير وطرق موضوعية، وإعدادهم وتدريبهم.

جـ- تطوير الأساليب الإدارية عقليا وماديا.

فعن العنصر الأول، الفلسفة المثالية للإدارة التربوية، يجب الالتزام من قبل المسئولين والإداريين أنفسهم بأن الإدارة هي «خدمة» وليست «سلطة» فهي خدمة لمساعدة العاملين على تأدية أعمالهم بما يضمن تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون فيها. ولذلك يجب أن تكون حدود «السلطة» في أضيق نطاق بما يضمن فقط وجوب وجود مسئول عن اتخاذ القرارات التي تؤثر كثيرا على سير العمل. والمفهوم الثاني أن الإدارة هي «للتسيير» و

«التطوير» فتهتم بالحاضر ولا تغفل المستقبل، لا تكتفي بتسيير ما هو موجود بفعالية فقط، بل تتعدى لتحديد مشكلات الحاضر وتبني حلولها وتتطلع إلى حاجات المستقبل وتخطط لمقابلتها نظريا وعمليا. والمفهوم الثالث في الفلسفة المثالية للإدارة، هو أن الإدارة عمل جماعي لا فردي، وهو يقوم على المشاركة وتبادل الرأي وتقدير مساهمة كل العاملين والبحث عنها، فمشاركتهم ضمان لولائهم وحماسهم لعملهم وهو المهم. كما أن مشاركتهم إغناء للوسائل الإدارية والممارسات مما قد يغيب عن الإدارة الفردية وهو كثير. والمفهوم الرابع هو أن الإدارة «علم وعقل» وليست «اجتهادات وفراسة». فالإدارة «علم» لأنها تبني قراراتها وممارساتها على أساس من المعلومات والملاحظات، والحسابات المستقبلية وطرق مواجهتها، وهي «عقل» لاعتمادها على النظر والتفكير والتدقيق واختيار البدائل والشمول والتوازن ووضع حسابات مختلفة لنتائج القرارات والممارسات التي تؤديها.

وأخيرا فان الفلسفة المثالية للإدارة التربوية لابد وأن تكون قائمة على إدراك علاقة هذه الإدارة «بالإدارة العامة» ككل، وأنه لا يمكن العمل في تطوير نفسها بدون تعاون مع أجهزة الإدارة العامة في الدولة مثل وزارات المالية وأجهزة الخدمة المدنية والأجهزة المركزية للتعليم نفسها. هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن الإدارة التربوية لابد أن تقوم على إدراك المساعي المشتركة لها ولأجهزة الإدارة العامة في تطوير المجتمع وتحقيق مصلحته ووجوب التزام كل منها بتحقيق الخطط التنموية إن وجدت أو الطموحات التنموية المرغوبة على أقل تقدير.

العنصر الثاني في تطوير الإدارة التربوية وبالتالي تطوير التربية هو: حسن اختيار الأطر الإدارية حسب معايير وطرق موضوعية، مع العمل على حسن اعدادهم وتدريبهم. إن اختيار القيادات الإدارية العليا في التربية لا يخرج عن النمط السائد لاختيار القيادات الإدارية العليا في المجالات الأخرى. فهي «تتم في الغالب دون توفر الأسس العلمية التي يستند عليها هذا الاختيار، مما يجعلها أقرب إلى التأثر بالاعتبارات الشخصية منها إلى التأثر بالاعتبارات الموضوعية، وقد أدى هذا كله إلى إضعاف قدرة هذه القيادات، وأثر على جدارتها بالسلب»[18].

أما اختيار المستويات الإدارية الدنيا وهي كثيرة جدا في التربية فتزيد عن هذا بتحويل أعداد هائلة من المدرسين المحظيين أو الفاشلين إلى الإدارة التي لا تمارس من الإدارة إلا أساليبها البالية لتخلفها أصلا وعدم وجود صلاحيات لديها للعمل والمشاركة[19].

وإذا كان هذا مقبولا في بداية التعليم وقلة المتعلمين فانه لابد من توقفه الآن، والبدء في عملية تقص شاملة للكفايات الإدارية المحتملة في كل مجال وممارسة الاختيار من بينها. ولا يكفي هنا الإعداد الإداري وحده لأن القدرات الإدارية لا تتوفر في الجميع، فالإعداد يصقلها ويجهزها للعمل المثمر ولكنه لا يوجدها أصلا.[20]

ومن المعايير المقترحة في اختيار القيادات الإدارية التي يمكن لدول المنطقة أن تسترشد بها في عملية التقصي والاختيار ما يلي:

1- فهم طبيعة العمل.

2- القدرة على التخطيط والمتابعة.

3- السرعة والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.

4- القدرة على توزيع المسئوليات والاختصاصات.

5- حسن تصريف الأمور بذكاء وفطنة.

6- القدرة على الالتزام بما تتطلبه القيادة..

7- القدرة على حل المشكلات واقتراح البدائل.

8- حسن التعامل مع الآخرين.

9- تفهم ظروف العاملين وتقديرها والمساعدة في حل مشكلاتهم.

10- القدرة على التجرد عند تقويم الأداء.

11- التشاور مع المرءوسين قبل البت في الأمور المتصلة بالعمل[21].

ولا يغيب عن البال أن المعايير المقترحة والمستمدة من نظرية «القيادة حسب الصفات» لا يمكن أن تؤخذ بمعزل عن أن الإدارة الناجحة هي نتيجة القدرة على التعامل مع المواقف المتغيرة، أي أن توفر الصفات المذكورة كلها أو بعضها في شخص ما ليست ضمانا للنجاح الإداري، حيث إن النجاح يتوقف على استخدام القائد لتلك الصفات منفردة أو مجتمعة حسب تأثير وتفاعل العوامل المتداخلة في الموقف الإداري المواجه.

وغني عن القول أن المعايير المقترحة والقدرة على التعامل مع المواقف

ليست حكرا على أحد من البشر، كما أنها ليست بالضرورة متيسرة لكل البشر. وهكذا فان برامج الإعداد للإداريين، والبرامج التدريبية أثناء الخدمة، والممارسة الفعلية من شأنها أن تطور القيادات الإدارية. تبرز إمكانية النجاح، كما أن من شأنها أن تميز القيادات غير القادرة وتمكن من توجيهها حسب ما هيئت له. لذا فان من أولى الأولويات في هذا السبيل أن يتم فحص وتقويم لبرامج الإعداد والتدريب الإداري التربوي في المنطقة بهدف تخليصها مما قد يغلب عليها من شكلية أو نظرية، وإلا فإنها-شأنها شأن كثير من برامج التعليم والتدريب-ستستمر في تقليدها وضعف محتواها وتخلف إدارتها، ولن يتوقع منها، والحال هكذا، أن تضيف إلى «القدرة الإدارية المطلوبة للتنمية شيئا»[22].

والعنصر الثالث في تطوير إدارة التربية، هو تطوير الأساليب الإدارية عقليا وماديا، فالإدارة علم له قواعده ومتطلباته، تؤخذ قراراته على أساس عقلاني وتفكير منطقي وعلى أساليب العلم المعروفة القائمة على الملاحظة والتجريب والتخطيط، وتتطلب كل تلك العمليات إيجاد قاعدة مادية من المعلومات والوثائق والبيانات الإحصائية التي تساعد على رسم البدائل وأعمال أساليب العلم في اتخاذ القرارات. أما عن التكنولوجيا فلا يضير الإدارة الجيدة أن تستخدم التكنولوجيا والآلة إذا كان العقل والتفكير وأسلوب العمل هو طريقها. كما لا ينفعها أن تستخدمها إذا كانت الأساليب تقليدية أو شخصية أو اجتهادية، حيث لا تعدو الآلات-والحالة تلك-أن تكون مواد للديكور والمكانة الزائفة.

المعلم:

يعاني النظام التربوي في المنطقة من مشكلة أساسية مصدرها المعلم. فالمعلم بديهيا .يحتل مكان الصدارة في إنجاح النظام وتحقيق أهدافه أو عكس ذلك حسب الحال. وبلاد المنطقة تعاني عجزا كبيرا في توفير المعلم عددا ونوعا مع اختلاف بسيط بين البلدان والمراحل الدراسية من ناحية العدد الكمي، وتشابه كبير من الجانب النوعي. وتراكم المشكلات التربوية ذات العلاقة بالمعلم في المنطقة نتيجة لانخفاض عدد السكان وحداثة النظام التعليمي، والثراء الطارئ وغير المتوازن الذي أحدث خلخلة في التركيبة

الاقتصادية والاجتماعية للمنطقة. وتمتد مشكلات المعلم من نقص في العدد إلى ضعف في المستوى شاملة عدم التوازن بين المراحل والعلوم المختلفة وتنافر التأهيل، وعدم الرضا عن النفس، ومنتهية بانعكاس الآثار السلبية لكل هذه المشكلات متمثلة في تخلف النظام التربوي وعجزه عن المساهمة المأمولة منه في تطوير المجتمع وتنميته تنمية شاملة متوازنة.[23]

والمشكلات ذات العلاقة بالمعلم في المنطقة يمكن أن ننظر إليها من زاويتين:

الأولى: مشكلات عامة تشارك المنطقة غيرها فيها.

والثانية: مشكلات خاصة نتيجة لظروف المنطقة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

المشكلات العامة ذات العلامة بالمعلم:

لكل جانب من جوانب العملية التربوية أثره وتأثيره فيها، وغني عن القول أن المعلم من أقوى العوامل المؤثرة فلا يعدل تأثيره غير تأثير الطالب نفسه، وقد مضى زمن حيث كان ينظر للمعلم-في بدايات التعليم الرسمي في المجتمعات الحديثة-أنه رمز للمعرفة والحكمة بسبب ما يميزه عن غيره من أفراد المجتمع فهو في ذلك الوقت مصدر المعرفة الوحيد في المجتمع ومرجع أهل حيه قي المشورة وما يحتاجون إليه من أمور الكتابة والقراءة. ولم يكن هذا الشعور ناتجا عن امتياز للمدرسين القدماء بقدر ما كان نتيجة-لسببين اثنين. وهما قلة المتعلمين في المجتمع أولا، وقلة العدد المطلوب من المعلمين مما يمكن من حسن الاختيار النسبي في الظروف السائدة في ذلك الوقت.

أما وقد تغيرت المجتمعات وأصبح التعليم مطلبا للجميع، وتعددت مصادر المعرفة والتثقيف وأصبح التعليم المدرسي واحدا منها فقط، بل أضعفها من ناحية التوجيه السلوكي وغرس القيم، فان عملية اختيار المعلم وعملية إعداده أضحت عملية غاية في الصعوبة وفي تشابك العوامل لكي تكون ناجحة وملائمة للتطور الذي تعيشه المجتمعات المعاصرة. فالأعداد المطلقة المطلوبة لهذه المهنة من الكثرة بمكان بحيث تحتاج عملية الانتقاء الناجحة إلى أن تكون المهنة عنصر جذب فعلي بين المهن وهذا واقع الحال.[24]

وقد أصبحت مصادر المعرفة والتثقيف والتأثير في المجتمعات الحديثة من التعدد وقوة التأثير مما حول ممارسة النظام التربوي في إعداد معلميه إلى إجراءات بالية يغلب عليها الطابع الشكلي ولا تفي مطلقا بالمطالب التربوية الراهنة. فتعدد مصادر المعرفة والتثقيف والتأثير قد أدت إلى تغيرات اجتماعية كبرى. ففي المجال التربوي والتطبيع الاجتماعي مثلا يلاحظ ما طرأ على علاقة الصغار بالكبار حيث كان نموذج الصغار في الماضي يتمثل في الآباء والمعلمين والزعماء والأبطال الوطنيين، أما الآن فالنموذج يتمثل في الأقران، وأبطال الرياضة ونجوم السينما وما إلى ذلك.[25]

كما أدى التطور التكنولوجي والبحوث العلمية إلى نمو هائل في حجم المعرفة وتنوع المعلومات وتغيرها إلى الحد الذي تصبح فيه محصلة المعلم والطالب منها قديمة في مدى سنوات، إذا لم تتعهد بالرعاية والتنمية المستمرة، بل إن التقدم في العلوم التربوية والنفسية ذاتها لم يجد طريقه إلى أن تستفيد منه النظم التربوية تطبيقا في مجالات إعداد المعلم. وقد أوجزت إحدى الدراسات الطبيعة العامة لمشكلات إعداد المعلم الناتجة عن هذه التغيرات في العلوم والمعارف، وتعدد مصادرها، والتغير الاجتماعي المصاحب له، بأن مؤسسات تربية المعلمين متهمة بالتقصير فهي: «تعد مدرسين لمدارس لم تعد قائمة، وأنها فقدت ارتباطها بما يجري في المدارس بالفعل، وأنها فقدت قدرتها على الاستمرار في إعداد مدرسين وفقا لحاجات التلاميذ الجديدة، وأن تربية المعلم أصبحت أقل حاجة إلى مهارات جديدة والى معارف واتجاهات جديدة لمواجهة ما نلاحظه الآن، من عدم اهتمام طلابنا بالتعليم وضعف مستوياتهم الأكاديمية وحرصهم على النجاح دون إنجاز، وظهور حالا ت من الضعف وتبني سلوكيات غير سليمة وغريبة على مجتمعاتنا»[26].

المشكلات ذات العلاقة بالمعلم في دول المنطقة:

لا يتوقع أن تخرج المشكلات الخاصة بالمنطقة بالنسبة للمعلم عن غيرها من المشكلات العامة التي سبق ذكرها، إلا فيما يخص درجة الحدة في بعضها نتيجة للظروف الخاصة بالمنطقة وهي قلة السكان وحداثة التعليم

والطفرة الاقتصادية وما أحدثته من اختلال قيم العمل والإنتاج.

وقد بينت الدراسة الخاصة بمشكلات النظام التربوي والتنمية، التي أعدت لغرض هذا المشروع أبرز المشكلات المتعلقة بالمعلم في المنطقة من ناحية توفر العدد الكافي، والنوعية الجيدة من حيث الإعداد والأداء كما يلي:

- قلة أعداد المدرسين من المواطنين وعزوفهم عن المهنة.
- ضعف الكفاية، للنقص في الإعداد من ناحية التخصص والتكوين المهني.
- عدم تراكم الخبرة واستمرارها بسبب ترك المهنة، واعتمادها بنسبة كبيرة على الوافدين.
- ضعف الانتماء للمهنة بالرغم من ممارستها.
- غياب الجو الديمقراطي وضمان المشاركة مما يؤدي إلى السلبية.
- تدني مستوى الوظيفة وبخاصة معلم المرحلة الابتدائية بسبب توجه من لم يحالفه الحظ في الدراسة العامة إلى معاهدها.
- النظرة الاجتماعية الدونية للمعلم وبخاصة في المرحلة الابتدائية.
- تعدد مصادر الإعداد للمرحلة الواحدة والمراحل المتعددة مما يؤدي إلى غياب التنسيق الأفقي والرأسي.

انشغال المعلم بأعمال إضافية أخرى لرفد دخله المادي[27].

هذه قائمة المشكلات الخاصة بالمنطقة. وهي، كما نرى، ليست شاملة وليست فريدة وسنستعرض لجانبين منها فقط لتوضيح مسارات العمل التصحيحي المطلوب في هذين المجالين. والجانبان المعنيان هما الناحية الكمية ونسبة المواطنين من المعلمين والثاني ضعف الانتماء للمهنة.

الجانب الكمي:

إن توفر المعلمين في بلاد المنطقة بالعدد الكافي لا يمثل مشكلة لأي منها في الوقت الحاضر نظرا لقدرتها على الاستعانة بالبلاد العربية الأخرى وبعض البلاد الأجنبية.

وتظهر البيانات الإحصائية عن نسبة التلاميذ للمعلمين في دول المنطقة، أنها تحتل منزلة جيدة بين الدول العربية جميعها. بل أن بعض النسب،

تشير إلى إمكانية إسراف واضح في توظيف المدرسين. ولكن يجب النظر بحذر إلى هذه النسب، لأنها تخفي فروقا بين المدارس حيث يتوقع أن تكون مدارس المدن مكتظة، بينما يقل عدد الطلبة إلى الأساتذة في مدارس القرى، وهي كثيرة العدد، مما يسهم في إظهار النسبة كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم 2 – 1 نسب التلاميذ الى المعلمين عام 78 : 1979

حسب البلد والمرحلة

البلد	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة والثانوية	التعليم العالي
متوسط الدول العربية	30.3	22.1	18.8
الامارات	16.3	9.7	16.4
البحرين	19.6	19.9	7.8
السعودية	18.4	12.7	9.4
عمان	22.6	9.1	—
قطر	14	9.7	8.8
الكويت	21.7	13.4	9.6

المصدر : تطور التعليم في الدول العربية (مصدر سابق) .

ولكن إلى جانب هذه الصورة الجيدة فإن الإحصاءات الرسمية في جملتها تظهر واقعا مخيفا لقلة أعداد المدرسين من المواطنين ذوي التأهيل العالي وللمواد العلمية والرياضيات بشكل خاص. وليست كل الإحصائيات التي سنعرضها هنا على نمط واحد ولكن ما يرد منها خاصا ببعض الدول لا يعني اقتصار دلالته بالنسبة لها فقط. ففي الإمارات العربية المتحدة نجد الإحصائيات التالية:

جدول رقم 2 – 2 أعداد المعلمين حسب الجنسية والمرحلة الدراسية

في الامارات العربية المتحدة لعام 1983/82م

المرحلة	مواطن	غير مواطن
الابتدائي	567	5290
ثانوي	118	3311
صناعي	5	110
المجموع	690	8711

المصدر : وزارة التربية والتعليم والشباب ، احصائيات التعليم 82/ 1983 م.

وفي البحرين تظهر الإحصاءات صورة أفضل من الناحية الكمية المطلقة حيث يمثل المواطنون نسبة 8, 66 من جميع المدرسين الذكور، و 8, 85 من جميع المدرسات الإناث. (وزارة التربية إحصاءات التعليم 82/81). ولكن هذه النسبة انخفضت إلى 2, 59 و 3, 78 على التوالي لعام 82/ 1983 م (إلى الخلاصة الإحصائية لنفس العام)[28].

أما من ناحية التأهيل فان نسبة المعلمين البحرانيين من المعلمين الحاملين لمؤهل أعلى من الثانوي فهي 3, 75٪، و من الحاملين لمؤهل جامعي أو أعلى فتبلغ 4, 41٪ وهي نسب جيدة مقارنة بغيرها من دول المنطقة. (الخلاصة الإحصائية 82/ 1983 م).

وفي قطر نجد الصورة التالية والمشابهة للإمارات إلى حد كبير:

جدول رقم 2 – 3 أعداد المعلمين حسب المرحلة والجنسية

في قطر 1982/81م .

المرحلة	مواطن	غير مواطن
الابتدائي	715	931
متوسط	144	687
ثانوي	25	455
المجموع	884	2073

المصدر : وزارة التربية والتعليم ، نشرة الاحصاءات السنوية 1981/1982 م.

وفي عمان وعلى نفس النسق في البيانات الخاصة بقطر نجد التالي:

جدول رقم 2 – 4 أعداد المعلمين حسب المرحلة والجنسية

في عمان 1983 / 1984 م

المرحلة	مواطن	غير مواطن
الابتدائي	865	4148
إعدادي	94	2032
ثانوي	21	389
المجموع	980	6569

المصدر : وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب ، مفكرة احسائية عن التعليم

في سلطنة عمان 1983 / 1984 م .

وتظهر البيانات الخاصة بالكويت جانبا نوعيا من حيث أعداد المعلمين المواطنين في المواد المختلفة كما يلي:

جدول رقم 2 – 5 أعداد المعلمين حسب التخصص والجنسية في الكويت

التخصص	مواطن	غير مواطن
مواد عامة	3928	2895
لغة عربية ودين	293	3483
لغات أجنبية	223	2580
علوم ورياضيات	330	3993
مجموع المدرسين	4774	12951

المصدر : وزارة التربية ، المفكرة الإحصائية 81/ 1982 م.

أما في السعودية فان البيانات تظهر أنها في منزلة وسط بين البحرين ذات النسبة الأعلى للمعلمين المواطنين وبين باقي دول المنطقة، وذلك من ناحية العدد المطلق. أما عن مساهمة المواطنين حسب المراحل والتخصص

فالنسب غير مريحة وربما غير مبررة مع التوسع الكبير في التعليم العالي هناك منذ زمن ليس بالقصير.

جدول رقم 2 – 6 أعداد المعلمين حسب المرحلة الدراسية والجنسية

في المملكة العربية السعودية

المرحلة	مواطن	غير مواطن
ابتدائي	38029	16986
متوسط	5153	13108
ثانوي	1455	5447
اعداد معلمين	433	1718
المجموع	45070	37259

المصدر : وزارة المعارف ، البطاقة الاحصائية الأولية عن التعليم في المملكة 1402/1401 هـ

وعن نسبة المعلمين المواطنين حسب التخصص في المملكة فأمامنا البيانات التالية:

جدول رقم 2 – 7 نسبة المعلمين السعوديين حسب المواد

في المرحلة المتوسطة والثانوية

المادة	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
لغة عربية	%17	%12
علوم	25	14
رياضيات	26	10
انجليزي	32	12
الدين	44	42
الاجتماعيات	52	45

المصدر : محمد أحمد الرشيد ، ملامح من النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ودور كليات التربية في تطويره ، ندوة تنسيق الخدمات التعليمية ، معهد الادارة العامة ، الرياض 1405هـ .

وحسب مستوى التأهيل للمعلمين السعوديين مقارنة مع غيرهم من المعلمين العاملين هناك يظهر الجدول التالي الكثير من المعلومات:

إن هذه البيانات وغيرها عن المعلمين من الناحية العددية وعن المراحل التي يعملون فيها وعن المؤهلات تكشف عن جملة من الحقائق العامة عن الموضوع لكل دول المنطقة كما يلي:

1- إن جميع الدول تعاني من نقص المعلمين المواطنين وان تفاوتت النسب تفاوتا كبيرا بينها. والتعاون العربي وان كان يقضي الحاجة فعلا، ومرغوب فيه لترسيخ الانتماء العربي وتدعيم المصالح المشتركة عربيا فإن عليه بعض ا لملاحظات مثل عدم الاستقرار في المهنة التعليمية وهي مهنة تتطلب الاستقرار ليكون أثرها التراكمي مفيدا في النمو للمعلمين أنفسهم ولتطوير ممارساتهم. والملاحظة الأخرى أن استمرار وجود المعلم العربي رهن بتوفر الموارد الاقتصادية المغرية الموجودة حاليا في المنطقة والتي بدأ التساؤل عن مدى استمرارها يطرح جديا خلال السنتين الأخيرتين.

2- إن غالبية المعلمين المواطنين هم في المرحلة الابتدائية وللمواد العامة. أما المراحل العليا والمواد التخصصية فالاعتماد فيها على الوافدين. وهدا يدل على عدم قدرة دول المنطقة على تنفيذ برامج مخططة ومتوازنة لإعداد المعلمين بسبب تدني مستوى المهنة وعدم الإقبال عليها، إضافة للأسباب المشهورة وهي حداثة التعليم في أغلب دول المنطقة، والتوسع السريع في التعليم بسبب تزايد الطلب الاجتماعي عليه بصورة غير موجهة. وغني عن القول أن واقع تدني المستوى وعدم الإقبال بدوره مرتبط بنظام الأجور والحوافز وضعف مشاركة المعلمين في مسئولياتهم والإبراز الإعلامي للوظائف الإدارية والتكنوقراطية، وأخيرا بالتخلخل في النظام الاقتصادي في المنطقة بشكل عام.

3- إن غالبية المعلمين المواطنين وبخاصة في المرحلة الابتدائية هم من الإناث، وهذا التوجه لم يكن بطبيعة الحال مقصودا بقدر ما كانت الفرص الوظيفية والنشاطات الاقتصادية الحرة مفتوحة للرجال أكثر من النساء، ولم يبق أمام المتعلمات من النساء غير فرصة التعليم ملجأ وملاذا.

ضعف الانتماء للمهنة:

إن مقولة العزوف عن التدريس من المقولات المشهورة في أدبيات التربية. وقد تطرقت لها المؤتمرات والندوات وأوصت بمعالجتها بالعديد من

الإجراءات الهامة. ولكن أغلب التوصيات تنصب عادة على ضرورة رفع الحوافز والأجور للمهنة. وهذا الإجراء على أهميته غير كاف فوق أنه غير ممكن للعديد من الدول.

وقد جربت بعض الدول تمييز المعلمين عن غيرهم من موظفي الخدمة العامة ولم يؤد هذا الإجراء إلى تحسن نوعي في المتقدمين للمهنة ولا إلى رضا واضح عن المهنة.

وقبل أن نتطرق للإجراءات المقترحة لتعزيز الانتماء للمهنة التعليمية والإقبال عليها، سنستعرض بعض المعلومات عن طبيعة العزوف نفسها وأسبابها، ومصدر المعلومات هنا دراسة عن الوطن العربي شكلت مساهمة دول المنطقة فيها نسبة كبيرة. والدراسة تفيد أن ظاهرة العزوف وضعف الانتماء تبدأ مبكرة بين المرشحين لمهنة التعليم في معاهد وكليات التربية وإعداد المعلمين. فمن عينة بلغت 2862 لطلاب هذه المؤسسات في معظم البلاد العربية أبدى 76٪ أنهم التحقوا بها نتيجة لرغبتهم. وعن التفكير في عدم الالتحاق بالتدريس بعد التخرج أجاب 42٪ من المستجابين بذلك بدعوى عدم مناسبة مكان التعيين في العمل، ونظرة المجتمع للمعلم وتدني الرواتب والحوافز، وعدم إمكانية التحرك إلى أعلى، وتخلف أنظمة التعليم والإدارة.

إن هذه الإجابات تكشف عن توجه خطير ضد التعليم وبخاصة أنها صدرت من مرشحين يفترض فيهم أنهم وصلوا إلى أعتاب المهنة وهم متحمسون لها. أما وأن أكثر من 50٪ منهم غير متحمسين لها فأي مصير ينتظر المهنة وتأثيرها على سلامة النظام التربوي ونجاحه.

ولم تكن النتائج المستقاة من المعلمين الممارسين للمهنة بأفضل من سابقتها إطلاقا، فمن عينة بلغت 2022 معلما ومعلمة، أجاب 81٪ أنهم اختاروا المهنة برغبتهم، كما أجاب 47٪ بأنهم غير راضين عن مهنتهم. أما عن التفكير في ترك المهنة فأجاب 40٪ منهم بالإيجاب وتظهر هذه النتائج وسابقتها أن الاتجاه السلبي نحو التدريس يبرز بشكل أكبر لدى الذكور، وصغار السن، و معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية وأصحاب التخصصات النادرة في العلوم الطبيعية والتطبيقية والرياضيات، وذوي المؤهلات الجامعية.(29)

ويلاحظ أن النتائج الأخيرة تتوافق تماما مع التركيب النوعي للمدرسين المواطنين في أقطار المنطقة والتي أبرزت أثناء عرض الواقع الكمي للمعلمين.

أسباب ضعف الانتماء للتعليم:

قلما تخلو دراسة بشأن موضوع المعلم من أن تعزو سبب العزوف عن المهنة بشكل رئيسي إلى انخفاض الحوافز والأجور للمهنة مقارنة بغيرها من المهن. وهذا السبب وإن كان ذا أثر كبير إلا أنه يعتبر قفزا فوق الواقع حينما يبرز الحل المقترح دوما برفع الرواتب وإعطاء المدرسين مزيدا من الحوافز. فالحل المقترح فوق أنه غير ممكن بالنسبة لكثير من الدول لا يشكل إلا جزءا من الحل. وسنحاول هنا التعمق في أسباب العزوف عن المهنة وضعف الانتماء إليها حتى يكون التصور المقترح للنهوض بالمهنة شاملا وواقعيا في نفس الوقت.

ا- ضعف المستوى المهني لإعداد المعلم:

ما هو «التعليم» بل ما هي «التربية» ؟ ومن الإجابة على السؤال يتحدد «الإعداد المهني للمعلم» و أسباب ضعفه. فمدارس «التنظير التربوي» مختلفة اختلافا كبيرا فيما بينها بسبب اختلاف المدارس التي ينهل منها هذا التنظير. فمن النظرة الأنثروبولوجية للتربية بمعنى التطبيع، إلى النظرة الإنسانية لها بمعنى النمو المتكامل والإبداع، إلى النظرة المعرفية القائمة على أن التربية هي تحصيل المعلومات والمعارف، إلى النظرة النفعية بأن التربية هي إعداد للحياة وسوق العمل[30]. وأمام هذه التفرعات وعدم الاتفاق فإن الإعداد المهني للمعلم يعاني نفس الضائقة فلا يتجاوز في حقيقته شكليات الأعداد المتخصص إلى جوهر حقيقي متميز لمهنة التعليم التي بالرغم من الإشكالية السابقة لها برزت كمهنة تستحق إعدادا متخصصا.

ودول المنطقة في سعيها لنشر التعليم وجدت نفسها أمام تحدي العدد الكبير المطلوب من المدرسين فزجت بأعداد كبيرة دون تأهيل أو بأدنى حد منه. وتنوعت مصادر الأعداد وبلاده ومستوياته فكانت النتيجة عدم بروز شخصية متميزة للمهنة كتلك المتوفرة لبعض المهن مثل المهندس والطبيب.

ومن هنا فإن أول خطوة لتعزيز الانتماء للمهنة تتمثل في رفع مستوى الأعداد ويتطلب هذا وضع برنامج متخصص للأعداد المهني يقوم على التعرف على الوظائف المهنية للتعليم والأدوار التي يقوم بها المعلم حتى يكون محتوى البرنامج عقلانيا ودقيقا لا يخضع للآراء والإمكانيات إلا بالقدر الذي لا يخل بجوهره. فالدور التقليدي للمدرس «كناقل معلومات»

أدى إلى إعداد المعلم لتدريس «المادة» والدور الوظيفي للمعلم المتمثل في رعاية النمو العقلي والنفسي والجسمي للمتعلم، بما في ذلك من تزويد المدارس بالمعارف والمعلومات والمهارات وتدريبه عليها، ومساعدته على التطبع الاجتماعي والتكيف للحياة، وإرشاده وتوجيهه علميا وعمليا وتشخيص صعوبات تعلمه ونموه، وتقويم مساره، وقيادة تقدمه، هذا الدور يتطلب أن يكون المعلم قادرا على تأديته بكامل وظائفه المختلفة. فالمدرس يجب أن يكون عالما بمادته، متخصصا فيها، مديرا لمحيط التعليم تنظيما وتخطيطا، قدوة لطلابه ورائدا لهم يشجعهم على الإبداع والاستقلال، ويساعدهم في تجاوز صعوباتهم والتعرف على تقدمهم[31]. ومن التجارب الشهيرة في هذا الميدان التي يجدر أن تكون مرشدا لدول المنطقة في تجويد برامج أعدادها، البرنامج القائم على «معايير التمكن من الأداء» أي إعداد المعلم على أساس التمكن من الأداء: Competency Based Teacher Education.

فالمنطلقات الأساسية للنظام إذا تم الالتزام بها فكرا وممارسة لا بد أن تؤدي إلى رفع مستوى الإعداد للتعليم وتساهم في تعزيز الانتماء للمهنة. وتلك المنطلقات هي:

1- إن تعلم المواد التخصصية أو التربوية لا يضمن إتقان المهارات التدريسية.

2- إن الالتحاق ببرنامج الإعداد يجب أن يكون مفتوحا للجميع، وتتم التصفية في الأثناء.

3- إن أهداف برنامج ومهارات التدريس يمكن تحليلها وتصنيفها وتحديد الخبرات المؤدية إلى تعلمها وإتقانها.

4- إن أهداف البرنامج ومهارات التدريس يمكن قياسها موضوعيا بعد صياغتها إجرائيا.

5- إن التعلم قضية فردية لا تتقيد بسنوات دراسية بل يعتمد على الحصول أو عدم الحصول على المهارات والقدرات المحددة للتعليم سلفا.

6- إن التعلم لا يعتمد على إطار منظم بالضرورة بل يتم من خلال فرص متعددة منها الإعلام والممارسة وأنماط التعلم غير النظامي.[32]

وبكلمة موجزة فان رفع مستوى الإعداد للمعلم وتجويده يشكل المدخل الأول للرفع من مستوى المهنة، ومن ثم تعزيز الانتماء إليها، وبالتالي جودة

الإنتاج فيها.

2- مكانة المعلم في المؤسسات التعليمية والمكانة الاجتماعية للمهنة بين المهن الأخرى: هذا هو السبب الثاني لضعف الانتماء للمهنة التعليمية، وهو في الحقيقة عدة أسباب متشابكة. فالمعلم في المؤسسة التعليمية يشعر بأنه معزول عن شمول العملية فلا مشاركة له في الرأي والقرار، بل يخضع في عمله لتعليمات محددة وهو بذلك يفقد شخصيته وثقته بنفسه.

والمعلم عندما يجد نفسه في مدرسة لا يتوفر فيها الحد الأدنى من الإمكانيات المادية المتوفرة في المكاتب والإدارات المهيأة للمهن الأخرى فلا بد أن ينعكس هذا على شعوره بقيمته و يؤدي إلى إحباطه وقلة إنتاجه.

والمعلم حيت يرى أن الانتماء للمهنة من السهولة بمكان-نتيجة لاحتياج التعليم إلى العديد من المعلمين وضعف مستوى الإعداد المهني لهم-ويجد أنه يتساوى فيها الجيد مع الرديء فانه لا يشعر بالتحدي ولا بالفخر بالانتماء لمهنته.

والمعلم حيث يجد أن الإبراز الإعلامي للقيادات الإدارية والتكنوقراطية وبعض المهن الأخرى لا بد أن يشعر بالمهانة والذل في مهنته ويسعى، إن كان طموحا، للهرب منها، أو يبقى فيها على ما في ذلك من ضرر بالمتعلمين.

والمعلم حينما يلاحظ بعض الممارسات في المجتمع في تكوين الثروات وإسناد المسئوليات والترقيات مع ما فيها من بعد عن الموضوعية وارتباط النجاح والتقدم بالجهود المقدرة، لا بد أن يشعر بعبثية ما يقوم به ويلجأ إلى سلوك غير سوي أو إلى انزواء سلبي.

هذه فقط مؤشرات لمكانة المعلم في المؤسسات التعليمية والمكانة الاجتماعية للمهنة، وهي مستوحاة من المشكلات التي يعانيها المعلم في دول المنطقة. وكما نرى فإنها تنطبق على كثير من الوظائف التنفيذية غير القيادية في مجتمعات المنطقة ولكن تأثيرها على المعلم كبير جدا لما يلاقيه من عدم مساواة واضحة حتى مع الموظفين الإداريين التنفيذيين في سلك الخدمة العامة. والتحدي المطروح أمام دول المنطقة لرفع مستوى المهنة وتعزيز الانتماء إليها، ومن ثم تطوير النظام التعليمي وجعله دعامة لتنميتها المنشودة-يتمثل في العديد من الإجراءات والتغييرات الجريئة. و من هذه الإجراءات نكتفي بذكر ما يلي:

1- تمكين المعلمين من إبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات على المستويات المحلية والوطنية لما لهذه الممارسة من دور كبير في تعزيز الثقة بالنفس و النمو الذاتي.

2- إيجاد جمعيات مهنية للمعلمين تهتم بالجانب الفني والمصلحي للمهنة وإعطاء هذه الجمعيات صلاحيات في الاعتراف ببرامج إعداد المعلمين و إصدار رخص لمزاولة مهنة التعليم.

3- اشتراط الرخص لمزاولة مهنة التعليم على أن توضع على أسس موضوعية ونوعية حتى لا تنقلب إلى مزيد من الروتين والإجراءات البيروقراطية.

4- مساواة المهنة بنظائرها من المهن على أساس العمل المؤدي والحاجة إليه. ولا يأتي هذا بالضرورة عن طريق رفع رواتب المدرسين بل بتوازن نظام الحوافز المادية بين المهن.

5- توفير حوافز إضافية وخدمات مصاحبة للمعلمين لا تمييزا لهم عن غيرهم، وإنما لتطلب عملهم لهذه الحوافز والخدمات التي لا تتوفر في أماكن وجودهم مثل السكن والعناية الطبية وغيرها في القرى والمناطق الصعبة.

6- التوازن الإعلامي في إبراز المهن المختلفة وضرورة التقليل من إبراز القيادات الإدارية والتكنوقراطية.

7- توفير جو مادي مريح في المدرسة مماثل لما يتوفر لموظفي الخدمة العامة على الأقل. هذه بعض الإجراءات الضرورية، ويبقى أهم إجراء لا يمس مهنة التعليم بل يمس كل المهن و هو ضرورة العمل الجماعي الواعي لتصحيح الممارسات الاجتماعية الخاطئة في التوظيف و الترقية وإسناد المسئوليات وعدم ارتباط المكافأة بالجهد.

القياس الكمي للكفاية الداخلية:

في الأجزاء السابقة تعرضنا لبحث العديد من العوامل أو المدخلات في النظام التربوي التي تؤثر في كفايته الداخلية بمعنى قدرته على إنتاج خريجين على مستوى نوعي مقبول وبعدد كاف لتبرير النفقات الاقتصادية على النظام. وبهذا المعنى ينطلق النقاش من أن الكفاية الداخلية للنظام

التعليمي تعتبر متحققة إذا توفرت الشروط التالية:

1- ضمان مستوى طيب للخريجين من ناحية التحصيل في المعلومات و المهارات، ومن ناحية الاتجاهات والقيم السلوكية المطلوبة من النظام التربوي.

2- أقرب درجة من التماثل بين أعداد المتخرجين في سنة معينة مقارنا مع أعداد المسجلين في بداية المرحلة الدراسية في التاريخ المناسب.

3- تحقق اقتصادية التكلفة بالحصول على المخرجات كميا ونوعيا بأقل حد من التكلفة. وقام تركز النقاش السابق على ما يعانيه النظام التربوي في المنطقة من مشكلات تتعلق بتلك العوامل المؤثرة على نوعية التعليم المقدم ومستواه مثل المناهج والكتب وطرق التدريس والمدرسين والإدارة. ومن المقرر أن هذه العوامل أيضا لها تأثيرها على الجانب الكمي لتحقيق الكفاية الداخلية للنظام المتمثلة في وجود توازن مقبول بين الأعداد الداخلة في النظام والخارجة منه بنجاح. ومعايير التوازن المقبول هنا ستكون قائمة على المقارنة مع أنظمة التعليم في البلدان المشابهة والبلدان ذات المستوى الأفضل، كما ستكون قائمة على مقارنة مشابهة للمصروفات التعليمية للتأكد من تناسب ما يصرف مع قدرة النظام على تحقيق الجانب الكمي من الكفاية الداخلية.

الإهدار التعليمي:

تمثل نسبة التسرب والرسوب (الإهدار التعليمي) في النظام التعليمي مقياسا لكفاية النظام الداخلية. فكلما قلت النسبة كان هذا دليلا على فعالية النظام ونجاحه من منظور جودة مناهجه وملاءمتها وكفاية معلميه وإدارته وكلما دخل في تسيير التعليم. كما أن الكفاية الداخلية للنظام هي أيضا تعبير عن إنتاجيته من منظور اقتصادي، حيث إن نسب الرسوب والتسرب هي تكاليف إضافية على مخرجات التعليم لا تستفيد منها البلاد ولا الأفراد الذين وقع عليه التسرب أو الرسوب. وباستعراض الوثائق الرسمية لدول المنطقة وبعض الدراسات التي عالجت الموضوع يتضح أن المشكلة لم تنل حقها من الاهتمام، بالرغم من أن قضايا التسرب والرسوب وما تمثله من إهدار واضح كانت من أبرز القضايا التي اهتم بها المسئولون التربويون في بدايات التعليم.

ويبدو-مرة أخرى-أن تدفق الثروات على المنطقة و سعيها المستمر من أجل نشر التعليم و تيسيره لطالبيه، مهما كان الثمن قد أدى إلى إهمال موضوع الإهدار كموضوع حيوي يستحق الدراسة و العلاج المستمر.

ودول المنطقة الآن و هي تراجع مسيرتها التنموية و سياسات تخصيص مواردها المالية، لا بد أن تخضع أنظمتها التعليمية لمحاسبة عادلة تبرر بها ما ينفق عليها وترفع من معامل الكفاية لتلك الأنظمة من غير تفريط في المستوى التعليمي المطلوب أو زيادة غير مبررة في الإنفاق.

معدلات الإهدار ومعامل الكفاية:

تعاني دول المنطقة بشكل عام من معدلات عالية للإهدار ناتجة من التسرب والرسوب، ومعبرا عنها بالفرق بين متوسط عدد السنوات التي يحتاجها الطالب للتخرج من مرحلة دراسية والحد الأدنى المطلوب للتخرج. كما يعبر عن ارتفاع معدل الإهدار بانخفاض معامل الكفاية وهو النسبة بين المسجلين في مرحلة دراسية معينة وبين الخريجين منها والذي يقابل ١:١ في أحسن الظروف. ويبين الجدول التالي حجم الظاهرة لبعض دول المنطقة حسب المعايير المبينة أعلاه للمرحلة الابتدائية:

جدول رقم 3 – 1

معدلات السنوات المطلوبة للتخرج ومعامل الكفاية

من 1973 / 1974 الى 1977 / 1978م

الدولة	الحد الادنى للتخرج	المعدل الفعلي للتخدج		معامل الكفاية	
		بنين	بنات	بنين	بنات
الامارات	6	7.95	7.64	0.75	0.79
البحرين	6	8.51	7.69	0.71	0.78
السعودية	6	8.64	7.9	0.7	0.76
قطر	6	8.22	7.89	0.73	0.77
الكويت	4	4.62	4.66	0.87	0.86

المصدر: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، دراسة مقارنة للإهدار التربوي في دول الخليج العربي ، الرياض 1983م (ص 121) .

ولا تختلف المرحلة المتوسطة عن الابتدائية في تلك الدول بالنسبة لنفس المؤشرات كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم 3 – 2

معدلات السنوات المطلوبة للتخرج من المرحلة المتوسطة ومعامل الكفاية

للفترة من 1974/1973 إلى 1978/1977

الدولة	الحد الأدنى للتخرج	المعدل الفعلي للتخرج		معامل الكفاية	
		بنين	بنات	بنين	بنات
الامارات	3	4.54	3.62	0.71	0.83
البحرين	2	2.76	2.40	0.73	0.83
الكويت	4	6.24	5.40	0.65	0.75
قطر	3	3.82	3.44	0.79	0.88

المصدر : دراسة مقارنة للاهدار التربوي في دول الخليج العربي (مصدر سابق) ص 127 .

وعلى نفس التنسيق تقريبا تجري المعدلات في المرحلة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم 3 – 3

معدلات السنوات المطلوبة من المرحلة الثانوية ومعامل الكفاية

للفترة من 1973 / 1974 إلى 1977 / 1978

الدولة		الحد الأدنى للتخرج	المعدل الفعلي للتخرج		معامل الكفاية	
			بنين	بنات	بنين	بنات
البحرين	أدبي	3	4.22	3.98	0.71	0.76
	علمي	3	4.45	4.43	0.68	0.70

الكويت	أدبي	4	4.98	4.68	0.80	0.86
	علمي	4	5.19	4.83	0.77	0.83
قطر	أدبي	3	3.57	3.38	0.84	0.89
	علمي	3	3.81	3.45	0.79	0.87

المصدر السابق (ص131 - 133) .

وتعطي مصادر إضافية معلومات مشابهة عن بعض الدول في المنطقة تواريخ زمنية مختلفة. ففي قطر كشفت دراسة الموضوع في عام 1972 عن الحقائق التالية:

جدول رقم 3 – 4

التسرب والرسوب في مدارس قطر (بيانات السبعينات)

	عدد طلبة الفوج	المتخرجون بدون تخلف	الراسبون	المتسربون
المرحلة الابتدائي	918	200	575	143
	%	%22	%63	%16
المتوسطة	614	404	134	76
	%	%66	%22	%12
الثانوية	211	140	46	35
	%	%63	%21	%16

المصدر : وزارة التربية والتعليم ، بحث الكفاية الانتاجية في المدارس ،

الدوحة – قطر 1972 م ص 39 -48 .

أما عن التوجهات المستقبلية للموضوع فتفيد دراسة وحيدة عن التوقعات المستقبلية للفوج الذي دخل الصف الأول الابتدائي عام 1977/ 1978 م في دولة الإمارات العربية المتحدة كما يلي:

جدول رقم 3 – 5

التوقعات المستقبلية لنسب التسرب والرسوب في دولة الامارات العربية المتحدة

	عدد الطلاب	المتخرجون	النسبة
الصف الاول الابتدائي 77 : 1978	**11129**	**84/83** / **3584**	**%32.2**
الصف الاول المتوسط 1984/83	**3584**	**86/85م** / **1597**	**%44.5**
الصف الاول الثانوي 1986/85	**1597**	**89/88م** / **712**	**%44.6**

المصدر : كنعان جاسم الجبوري، دراسة تحليلية مختصرة لاحتساب تكلفة الطالب الواحد حسب المراحل الدراسية للسنة الدراسية 1978/77 ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، دولة الامارات العربية المتحدة (ورقة استنسل) .

وفي حالة عمان التي لم تشملها البيانات السابقة نظرا لتأخر بدء التعليم فيها فقد أوضحت دراسة حديثة عنها أنها تعاني من نفس المشكلات تقريبا كما يتبين من الجدول التالي:

جدول رقم 3 – 6

معدلات التخرج والرسوب والتسرب في عمان

للأعوام 73 / 1974 الى 81/1982م(1)

		عدد الفوج	المتخرجون	%	الراسبون	%	المتسربون	%	جملة الإهدار%
الابتدائية	ذكور	1000	632	63	109	11	259	26	37
	اناث	1000	640	64	81	8	279	28	36
المتوسط	ذكور	2613	1324	51	541	17	828	32	49
	اناث	540	343	63.5	64	12	133	25	37
الثانوي	ذكور	169	103	61	24	14	42	25	39
	اناث	61	52	85	1	2	8	13	15

المصدر : وزارة التربية ، سلطنة عمان ، الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان 1983م ص 31-40 .

وعن متوسط السنوات الفعلية للتخرج في السلطنة أوضحت نفس الدراسة السابقة ما يلي:

		المرحلة الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
الحد الادنى للتخرج		6	3	3
المعدل الفعلي للتخرج	ذكور	8,7	5	4,5
	إناث	8,9	4,2	3,25

إن البيانات السابقة توضح وضع دول المنطقة بالنسبة لموضوع الإهدار التعليمي في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في عدا المملكة العربية السعودية التي لم تتوفر عنها بيانات عن المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وقبل أن نناقش طبيعة المشكلات المتمثلة في الإهدار يحسن أن نختم هذه البيانات بمقارنة لها مع ما يتوفر من مثيلاتها في العالم و في الدول العربية وهو ما يبينه الجدولان التاليان:

جدول رقم 3 – 7

نسبة التسرب – مقارنة عالمية [1]

	الابتدائي	المتوسط والثانوي
افريقيا	%31	%42
أمريكا اللاتينية	%34	%18.5
آسيا	%12	%18
أوربا	%20	%11
البلاد العربية	10 - 41%	___

المصدر : الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان (مصدر سابق) ص 250 - 252 .

جدول رقم 3 – 8

مقارنة معامل الفعالية (الكفاية) في المرحلة الابتدائية

لدول المنطقة مع أرفع معامل للدول العربية

(بيانات أوائل السبعينات ، وقربت المعاملات إلى أقرب رقم صحيح)

الدولة	معامل الفعالية
الاردن	83% بنين
	75% بنات
الامارات	48% بنين
	46% بنات
البحرين	53% بنين
	68% بنات
السعودية	62% بنين
	75% بنات
قطر	58% بنين
	55% بنات
الكويت	74.5% بنين
	73.5% بنات
عمان	68% بنين
	67% بنات

المصدر : الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان (مصدر صابق) ص 254 – 259

هذه هي البيانات المتوفرة عن دول المنطقة فيما يتعلق بمشكلة الإهدار التعليمي. وبالرغم من عدم دقة بعضها لاعتمادها على التقدير في غياب الإحصائيات واختلافها من مصدر إلى آخر، إلا أنه يمكن استنتاج بعض التعميمات التي أجمعت عليها الدراسات المقتبسة.

وأول الاستنتاجات هو أن دول المنطقة لم تول مشكلة الإهدار اهتمامها المستحق بدليل غياب المعلومات في بعضها وندرتها مع عدم الدقة في البعض الآخر.

وثانيها أن حجم ظاهرة الإهدار في كل المراحل التعليمية ملفت للنظر في معظم دول المنطقة. ويظهر أن سرعة انتشار التعليم والقدرة على الصرف عليه بيسر لم تستدع من المسئولين دراسة الظاهرة وعلاجها في وقت مبكر.

وثالثها أن أسباب ظاهرة الإهدار-كما تظهر معظم الدراسات المقتبسة- تكمن في الرسوب والتسرب المكثف في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وفي السنوات النهائية التي يخضع اجتيازها لامتحان غير محلي، وبين الذكور أكثر من الإناث نظرا لإمكانية استيعاب المجتمع لهم.

ورابعها أن علاج ظاهرة الإهدار لا يأتي إلا بعلاج كل العوامل التي تؤثر في كفاية التعليم الداخلية. فالمناهج لا بد أن تكون صحيحة في مادتها ومناسبة لمدارك الطالب. والمدرس والمدير لا بد أن يكونا قديرين علميا وتربويا لرعاية الطلاب وتسهيل اندماجهم في بداية الدراسة. ونظام التقويم يجب أن يكون موضوعيا بدلا من الاعتماد على وسائل الامتحانات التي ثبت عدم موضوعيتها وعدم ثباتها بين فترة وأخرى وعدم صدقها في قياس ما يفترض أن تقيسه وسائل التقويم الشاملة.

وخامسها أن ظاهرة الإهدار مرتبطة بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية السائدة في البلد، مثل الحاجة إلى عمالة الأبناء الصغار، وتوفر الفرص البديلة للشباب بالعمل، وللشابات بالزواج. ولا بد أن يرتبط علاجها من زاوية مدخلات التعليم (المناهج والمعلم والإدارة وغيرها) بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية السائدة بحيث تؤخذ في الحسبان فلا تأتي الإجراءات العلاجية تقليدية عقيمة النتائج.

الإنفاق التعليمي:

الوجه الآخر لتحقق الكفاية الداخلية للتعليم هو تحقق اقتصادية التكلفة بالحصول على المخرجات كميا ونوعيا على المستوى المقبول وبأدنى تكلفة ممكنة. وقد استعرضنا الجانب النوعي في فصول سابقة، والجانب الكمي

في هذا الفصل الذي خصص جزء منه لظاهرة الإهدار المتمثلة في الرسوب والتسرب. وسيتكون الجزء الأخير من هذا الفصل لإلقاء نظرة على مستوى الصرف على التعليم في المنطقة ومقارنته مع مناطق أخرى من ناحية، ثم نقاش مدى عقلانية هذا الصرف، على ضوء النواتج النوعية والكمية للنظم التعليمية في المنطقة.

جدول رقم 3 – 9

مقارنة نسبة الانفاق على التعليم الى الناتج القومي الاجمالي

والى الميزانية لدول المنطقة مع مجموع الدول العربية

بيانات 1977 – 1979م

	% من الناتج القومي الاجمالي	% من الميزانية
مجموع الدول العربية	5.6	من 18.6 إلى 4.9
الامارات	1.9	—
البحرين	4.3	8.8
السعودية	7.8	10.2
قطر	4.2	—
عمان	3.7	4.9
الكويت	2.7	5.9

المصدر : تطور التعليم في البلاد العربية (مصدر سابق) .

يوضح هذا الجدول أن دول المنطقة في صرفها على التعليم تقع دون معظم الدول العربية بالنسبة لنصيب التعليم من الميزانية العامة، وأنها كلها باستثناء السعودية تقع دون متوسط الدول العربية بالنسبة لنصيب التعليم من الناتج القومي الإجمالي، غير أنه لا يجوز الاستنتاج بان مستوى الصرف هذا هو السبب في أي مشكلات يعاني منها التعليم في المنطقة. فالواقع أن النسب المتدنية مقارنة مع غيرها لبعض الدول هي كبيرة جدا بالنسبة للحجم المالي، وبخاصة أن هذه البيانات ترجع لأيام الارتفاع الكبير للدخل القومي المصاحب لارتفاع أسعار البترول، كما أن الحجم السكاني لبلاد

المنطقة لا يمكن أن يتطلب نسبا عالية للإنفاق إذ إن الحجم المالي للنسب المعروضة هنا للفترة الماضية يعوض عن صغر حجم النسبة.

ويعزز الاستنتاج السابق ما يوفره الجدول التالي من بيانات تتعلق بتكلفة الطالب السنوية في المرحلة الابتدائية في دول المنطقة مقارنة مع المتوسط للدول العربية جميعا.

جدول رقم 3 – 10

تكلفة الطالب السنوية للمرحلة الابتدائية

	المجموع بالعملة المحلية	المجموع بالدولار سعر 1980م
الكويت 1980م	410 د.ك	1529
عمان 1976م	163 ر.ع	690
قطر 1976م	5153 ر.ق	2072
السعودية 1976	3343 ر.س	1474
الامارات 1980م	8153 درهما	2205
مجمع الدول العربية	—	223.36

المصدر : مشروع خطة لمحو الأمية وتعميم التعليم الاساسي (مصدر سابق) .

فالبيانات السابقة توضح الوفرة المالية المتيسرة للتعليم في المنطقة بالرغم من ضآلة حجم النسبة المخصصة له من الدخل القومي أو من الميزانية، إذ أن تكلفة الطالب في أقل الدول صرفا (عمان) تكفي لتعليم ثلاثة طلاب على المستوى العربي، وتكلفة الطالب في أعلاها صرفا مثل الإمارات وقطر تكفي لتعليم عشرة طلاب على المستوى العربي. هذا ولا يغيب عن البال أن جزءا كبيرا من النفقات موجه للرواتب والأجور والخدمات وهي مرتفعة عن غيرها في الدول العربية بسبب ارتفاع تكلفة المعيشة في المنطقة.

ولإلقاء المزيد من الضوء على حجم المصروفات التعليمية تعرض بعض البيانات المتوفرة عن دول المنطقة لغرض المقارنة والتمعن في الفروق وأسبابها.

جدول دقم 3-11

تكلفة الطالب السنوية في قطر

الابتدائية من	3790 الى 17165 ريالا قطريا
المتوسطة من	6402 الى 18962 ريالا قطريا
الثانوية من	9971 الى 18962 ريالا قطريا
ثانوية صناعية	53436 ريالا قطريا
ثانوية تجارية	51997 ريالا قطريا

المصدر: عبد الغني النوري واخرون، قياس كلفة التعليم في عينة من المدارس في دولة قطر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ندوة تمويل التعليم، البحرين 1981م.

ويرجع الفرق الكبير بين الحدين إلى أن المدارس الكبيرة تستوعب طلابا أكبر فتنخفض التكلفة، أما في المدارس الصغيرة لكل المراحل وهي الموجودة في القرى فتظهر التكلفة بشكل غير مبرر مع الحجم الطلابي وفعالية هذه المدارس.

كما أن التكلفة الباهظة للتعليم الفني راجعة لقلة المنتسبين إليه مع غلاء تجهيزاته مما يستدعي النظر في جدوى توفيره بالصورة التي هو عليها الآن وبخاصة أن مصير خريجيه ومدى عملهم في مجال تخصصهم أمر مشكوك فيه.

ومن زاوية أخرى فان متوسط تكلفة الطالب السنوية الواقعية المبنية على الدراسة الميدانية المقتبسة هنا هي: 8189 ريالا قطريا وهي تقل عن التكلفة الإجمالية الناتجة من قسمة ميزانية التعليم على أعداد الطلبة والبالغة 15020 ريالا قطريا وذلك لأن ميزانية التعليم تحتوي على بنود تعود فائدتها إلى المجتمع ككل والى الطلاب بشكل غير مباشر مما يعني أن التكلفة المقتبسة هنا منخفضة جدا.

أما في عمان فان البيانات المتوفرة تلقى الضوء على مستوى الصرف وعلى نسبة الفاقد في كل مرحلة دراسية. كما يلي:

جدول رقم 3 – 12

كلفة الطالب الحقيقية والنظرية حسب المراحل الدراسية (ريال عماني)

المرحلة	الكلفة الحقيقية للخريج	الكلفة النظرية للخريج	الفاقد	النسبة
الابتدائية	2068	1426	642	%45
المتوسطة	1482.5	893	589	%66
الثانوية	1327.5	881	446	%50.7

المصدر : الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان (مصدر سابق) ص 43 ، 59 ، 81 .

وتعني الكلفة الحقيقية مجمل الصرف على السنوات الفعلية التي يقضيها الطالب لينهي المرحلة الدراسية وهي في حدها الأعلى لعمان 8,9 سنوات للابتدائي، 5 سنوات للمتوسط و 4,5 سنوات للثانوي. أما الكلفة النظرية فتعني مجمل الصرف على السنوات النظرية للتخرج أي الحد الأدنى للتخرج وهو في هذه الحالة 6 سنوات للابتدائي، 3 سنوات للمتوسط، و 3 سنوات للثانوي.

وفي الإمارات العربية المتحدة نجد بيانات مشابهة تعكس الحجم الكبير للفاقد المالي نتيجة للتسرب والرسوب، كما تعكس الحجم الكبير للصرف بدون فاقد مقارنة مع مستوى الصرف في الدول العربية وغيرها من خارج المنطقة.

ومن هذه البيانات تشير الدراسة إلى أن خريج المرحلة الابتدائية في عام 82- 83 سيكلف 127084 درهما بينما سيكلف خريج المرحلة الثانوية العامة في عام 88- 89 م 863084 درهما. ولو تم تفادي الرسوب والتسرب لانخفضت التكلفة إلى 140778 درهما.[35].

كما يلاحظ الارتفاع اللامعقول في تكلفة التعليم الفني وان كان مبررا للصناعي والزراعي من ناحية التجهيزات فإنه لا يمكن تبريره للتجاري.

وبشكل عام فان ارتفاع التكلفة لهذه الأنواع مرتبط بقلة الأعداد الملتحقة بها بالدرجة الأولى.

جدول رقم 3 – 13

التكلفة السنوية الصافية والفعلية حسب المراحل الدراسية

في الامارات العربية المتحدة لعام 1977 – 1978م

المرحلة	(درهم الامارات)	
	التكلفة السنوية الصافية	التكلفة السنوية مضافا اليها تكلفة الاهدار
الروضة	10276	10276
الابتدائي	10388	12546
المتوسط والثانوي	13075	17113
الصناعي	28536	36436
الزراعي	58966	68794
التجاري	32506	56886

المصدر : كنعان الجبوري (مصدر سابق) .

وفي المملكة العربية السعودية تتوفر بعض البيانات الجزئية عن موضوع الصرف والفاقد كما يتبين من الجدول التالي:

جدول رقم 3 – 14

تكلفة الطالب السنوية وتكلفة الخريج الفعلية في المملكة العربية السعودية

(76/77م)

المرحلة	تكلفة الطالب السنوية بالريال	الحد الادنى للتخرج	المعدل الفعلي للتخرج	التكلفة الفعلية للخريج
الابتدائي	**3812**	**6**	**8**	**30496**
المتوسط	**5645**	**3**	**4**	**22580**
الثانوي	**5918**	**3**	**4**	**23672**

المصدر : محمد علي خلف وآخرون ، استثمار الموارد المالية المتاحة للتربية والتعليم في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1980م .

ويلاحظ من البيانات أن مستوى الصرف على الطالب في السعودية معقول مقارنة بدول المنطقة الأخرى وذلك يرجع بالدرجة الأولى لكثرة أعداد الطلبة النسبي. ولو أخذت البيانات على أساس حجم المدرسة لارتفعت التكلفة في المدارس الصغيرة كما هو الحال في البيانات المتوفرة في الدول الأخرى.

وعلى نفس النمط فإن الفاقد الكلي من الناحية المالية للخريج من التعليم العام في المملكة منخفض عن مثيلاته في دول المنطقة بشكل واضح.

وفي الكويت تتوفر البيانات فقط عن التكلفة السنوية بدون مقارنة بين التكلفة الصافية والتكلفة الفعلية

وتظهر البيانات ارتفاعا نسبيا في مستوى الصرف بشكل عام حيث تحتل مرتبة وسطا بين دول المنطقة كما يلاحظ الارتفاع الكبير في التعليم المتخصص والفني نتيجة لقلة الأعداد وارتفاع تكاليف هذا النوع من التعليم.

جدول رقم 3 – 15

التكلفة السنوية للطالب في الكويت (بالدينار)

المرحلة	ذكور	اناث
الابتدائي	588	580
المتوسط	618	626
الثانوي	728	905
اعداد معلمين ومعلمات	3360	2210
تجاري	2597	1202
تكنولوجيا	3471	—
صحة	—	3887

المصدر : وزارة التربية ، دولة الكويت ، تكلفة الطالب 1981/80 ، 1982/81م

الإنفاق التعليمي والإهدار:

بعد عرض المعلومات المتوفرة عن الإهدار والإنفاق التعليمي في دول المنطقة مقارنة بالدول العربية وبعض الدول الأخرى يمكن استخلاص بعض الاستنتاجات التي تنسحب على مجمل دول المنطقة.

وأول الاستنتاجات هو نسبة الهدر الكبيرة المتمثلة في الرسوب والتسرب وقد أشير إلى ضرورة علاجها في نقاش سابق.

ثاني الاستنتاجات هو ارتفاع نسبة الصرف على التعليم في المنطقة ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها ارتفاع تكلفة المباني والتجهيزات في المنطقة، الاعتماد على المعلم والإداري الوافد وما يكلفه من مصاريف إضافية مثل تذاكر السفر والسكن وضرورة كون دخله مغريا له بالبقاء. ومن أهم هذه الأسباب نفسها موضوع الكثافة الطلابية حيث ترتفع التكلفة بشكل مخيف في المدارس الصغيرة مما يرفع متوسط التكلفة للجميع. ومن الأسباب التي أشارت إليها بعض الدراسات يأتي التضخم الإداري في المؤسسات الإشرافية على التعليم، كما يأتي النمط الاستهلاكي غير المرشد في المجتمع كأحد الأسباب الرئيسية لارتفاع التكلفة.

والاستنتاج الثالث هو حرص دول المنطقة على توفير التعليم المتخصص والفني مهما كانت التكاليف مما جعل الأرقام المتوفرة عن هذا الجانب كبيرة جدا بسبب قلة الطلاب وكثرة التجهيزات البشرية والفنية المطلوبة. وإزاء هذا الأمر فإن مصير الخريجين من هذا التعليم المكلف غير مرتبط بالضرورة بالعمل في تخصصاتهم التي أعدوا لها مما يجعل التفكير في مراجعة وسائل هذا التعليم وكيفية جعله متيسرا وعمليا وغير مكلف من الأوليات التربوية لدول المنطقة.

والاستنتاج الأخير أنه لا توجد علاقة إيجابية دائمة بين مستوى الإنفاق وكفاية النظام الداخلية، فالحد الأدنى من النفقات يحدده عدد الطلبة ونوعية التجهيزات المطلوبة والخدمات الأخرى. ودول المنطقة تجاوزت بكل المقاييس الدول الأخرى فيما تنفقه على التعليم، ومع ذلك فإنها لا تفوقها بل إن نسبة الإهدار فيها عالية ومسببة للمزيد من ارتفاع التكاليف. وهذا الواقع يتطلب النظر في الإجراءات المناسبة لتخفيض الصرف وتحقيق فعاليته مثل:

1- العدد الأمثل للكثافة الطلابية في المدرسة لكل الأنواع والمراحل.

2- ترشيد الإنفاق في التجهيزات والإدارة والمواد الاستهلاكية.

3- ابتكار وسائل للوصول للطلاب ووصولهم للتعليم لتحقيق العدد الكافي من الكثافة الطلابية.

4- مراجعة أساليب التقويم وبخاصة الامتحانات النهائية لعلاج مشكلة الرسوب والتسرب.

5- تعزيز المهنة التوجيهية والإرشادية في المدارس عن طريق المدرسين والإدارة والمتخصصين.

4 الكفاية الخارجية للنظام التربوي

استعرضت الدراسة في الجزء الأول النظام التعليمي في دول المنطقة من منظور الكفاية الداخلية وناقشت جوانب هذا النظام من حيث المشكلات التي تعاني منها تلك الجوانب، ومؤشرات الخطر التي دللت على مستوى غير مقبول من الكفاية الداخلية لتلك النظم التعليمية. وعرضت الدراسة في ثنايا النقاش لكل جانب الإجراءات التصحيحية التي لا تقبل التأجيل إذا كان للنظام التعليمي أن ينجح ويسهم بدوره الممكن في عمليات التنمية التي تنشدها بلدان المنطقة.

وفي هذا الجزء من الدراسة يتركز الطرح للنظام التربوي من منظور الكفاية الخارجية، وهو علاقة النظام بطبيعة المجتمع واحتياجاته التنموية وبخاصة في مجال القوى العاملة المطلوبة والتزود بالمعارف والقيم والمهارات الإيجابية المهيئة للإسهام في العملية المستمرة للتنمية.

وسيتكون هذا الفصل من عدة أجزاء أولها: مدخل عن الكفاية الخارجية للتعليم ودور السياسات والأهداف في ذلك، وثانيها: عن التعليم الثانوي

في المنطقة ومدى كفايته الخارجية، وثالثها : عن التعليم العالي في المنطقة ومدى كفايته الخارجية أيضا . وسيتخلل النقاش عرض لاحتياجات التنمية في مجال القوى العاملة بصفتها أبرز المؤشرات لقياس الكفاية الخارجية، مع عدم إغفال الجوانب الأخرى من احتياجات التنمية.

الكفاية الخارجية للنظم التعليمية ودور السياسات والأهداف

سبق القول أن وجود السياسات والأهداف التربوية لا يكفي لضمان جودة النظم التعليمية وملاءمة مناهجها وعناصرها المختلفة لفعالية النظام التربوي وقدرته على تحقيق الكفاية الداخلية المتمثلة في:

1- ضمان مستوى طيب للخريجين من ناحية التحصيل في المعلومات والمهارات ومن ناحية الاتجاهات والقيم السلوكية المطلوبة من النظام التربوي.

2- أقرب درجة من التماثل بين أعداد الخريجين في سنة معينة مقارنا بأعداد المسجلين في بداية المرحلة الدراسية في التاريخ المناسب.

3- تحقق اقتصادية التكلفة بالحصول على المتخرجات كميا ونوعيا بأقل حد من التكلفة.

ودللنا على ذلك بتوفر العديد من الوثائق التربوية في دول المنطقة. وكلها تعلن وتكرر المرة تلو الأخرى أهدافا جيدة في صياغتها وتفرعها وعلو مستواها . ولكن ذلك كله لم يكن قادرا على تجنيب النظم التعليمية في المنطقة ما تعانيه من أزمات وقضايا جرى عرضها في الفصول السابقة.

وفي مجال الكفاية الخارجية يمكن أن نعمم نفس القول وبنفس القوة من التأييد بالوثائق أيضا .

والأهداف التي عرضت في فصل سابق مع غيرها من وثائق لم تعرض، تؤكد بوضوح أن مقابلة احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية بشكل عام هي من أولويات النظم التعليمية ومخططات التوسع والتطوير للبرامج التربوية. بل إن بعض أقطار المنطقة مثل المملكة العربية السعودية ومنذ خمسة عشر عاما تفرد جزءا خاصا بالتربية في خططها التنموية الثلاث السابقة يوضح احتياجات التنمية وبخاصة في مجال القوى العاملة والتوجهات التي يجب على النظام التعليمي أن يأخذها لمقابلة ذلك. ولكن بالرغم من كل ذلك فان الشعور بعدم تلبية النظم التعليمية في المنطقة

لاحتياجات التنمية أصبح سائدا بحيث يكاد يكون بديهيا.

مشكلات النظام التربوي في المنطقة في مجال الكفاية الخارجية:

كشفت الدراسة الخاصة بمشكلات النظام التربوي والتنمية والمعدة «لندوة التنمية لأقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط[1] قائمة طويلة من القضايا تدخل تحت مفهوم المشكلات الأساسية عن علاقة التربية بالمجتمع وملاءمتها لاحتياجات التنمية كما يتمثل ذلك في الفجوة بين السياسات والأهداف والخطط وبين التنفيذ، وفي ملاءمة مستوى الخريجين وأصنافهم لسوق العمل، وفي قصور التعليم كميا بشكل واضح، وفي سيطرة أنواع منه على حساب أنواع أخرى. ومن بين المشكلات التي تكرر ذكرها في الدراسة ما يلي:

- صغر القاعدة المتعلمة في مجتمعات المنطقة بسبب انتشار الأمية بين الكبار وقصور تعميم التعليم الأساسي بشكل مطلق وبخاصة بين الكبار والنساء وخارج المدن.

- سيطرة التعليم النظري على الفني وتوجه أعداد كبيرة من الطلاب إليه.

- تعزيز التعليم لقيم اجتماعية غير دافعة للتنمية مثل السلبية، والإتكالية، والراحة، والاستهلاكية، والأنانية، والمحلية، والإقليمية.

- فشل التعليم الفني بالرغم من دعمه وتشجيعه، والضرر الناتج من فصله عن التعليم العام.

- غياب المساهمات الشعبية والمهنية في القضايا التربوية على مستوى حرية النقاش وإبداء الرأي في الأهداف والمناهج وفي تحمل مسئولية التمويل أيضا.

- النظر إلى التربية بمعزل عن القطاعات الأخرى وتقديمها على أنها خدمة استهلاكية.

- توجه التعليم الثانوي وجهة عامة للإعداد للتعليم العالي بالرغم من أن نسبة كبيرة من طلابه تتجه للحياة العملية.

- ضعف التنسيق بين برامج التربية وخطط التنمية واحتياجاتها.

- تعذر تنفيذ سياسة إلزامية الحد الأدنى من التعليم

- عدم وضوح المردود المطلوب للتربية.
- التركيز على الأنشطة المظهرية مثل الرياضة، والنشاطات الاستعراضية غير الإنتاجية.
- عدم الجدية في محو الأمية لغياب الخطة ومتابعة التنفيذ وتقويم الجهود وضمان عدم العودة إلى الأمية.
- صعوبة تعميم التعليم وتنويعه بسبب تخلخل الكثافة السكانية وقلة عدد الطلاب.
- عدم وجود هيئة تخطيط شامل في بعض الدول.
- عدم اتباع مقننات ومعايير التخطيط التربوي على ضوء الحاجة مثل تقدير الاحتياجات للمهن المختلفة، وترك ذلك وفقا للصدف وتقدير متخذ القرار.
- تلبية رغبات الطلاب في الالتحاق بأنواع التعليم العالي لحيازة القيمة الاجتماعية للشهادات، من غير نظر للاحتياجات.
- تسهيل الدخول للجامعة ومنح المكافآت الشهرية وضمان الوظيفة وما نتج عن ذلك من تهافت على التعليم العالي، بغض النظر عن قدرة الطالب واحتياجات المجتمع.
- التناقض بين القيم والاتجاهات الإيجابية المتضمنة في التعليم أحيانا وبين الممارسات السائدة في المجتمع.
- الواسطة والمحسوبية في التعيين وإسناد المسئوليات وما ينتج عن ذلك من عدم المثابرة والجدية في العمل حتى من المتعلمين.
- التركيز على المحلية في التربية وإغفال التكامل الإقليمي والعربي.
- العزوف عن التخصصات العلمية والأعمال الفنية بسبب المناصب الممنوحة للخريجين في بعض الدول(مديرين وسفراء) وما يصحبها من إبراز إعلامي مع إهمال المهن الأخرى وقيمتها في المجتمع.

إن المشكلات المعروضة هنا تؤكد المقولة التي بدأ بها هذا الفصل وهي أن وجود السياسات والأهداف بحد ذاتها لا يكفي ضمانا لنجاح النظام التعليمي في مهماته بل لابد من تعزيز ذلك بالمتابعة ومباشرة التنفيذ وتعديل الخطط ومصارعة العوامل الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تؤثر على نتائج التعليم وتجعله عاجزا عن الوفاء بما يتوقع منه.

وهذه الظاهرة ليست خاصة بدول المنطقة، بل إنها مشكلة عالمية تختلف في الحدة والنوعية حسب ظروف كل مجتمع. وهي في المنطقة تتميز بشكل خاص بالانصراف عن الأعمال الإنتاجية والاتكال على العمالة الوافدة نظرا لتخلخل الموازين والقيم الاقتصادية فيها.

وعن عالمية الظاهرة تشير إحدى الدراسات الجادة في الموضوع إلى أن الذي يحكم التوسع في التعليم وتنويعه ليس المخطط التربوي، بل المستهلك الطالب للتعليم الذي يجد استجابة من القيادة السياسية له. وتشير نفس الدراسة إلى أن التطوير التربوي وربطه بالتنمية الشاملة يجب أن يعتمد على ما يلي:

1- قيام السياسة التربوية بتوقع ودعم العلاقات الاقتصادية والاجتماعية المستهدفة والضرورية للنمط المختار من التنمية. كما يجب أن تصارع ضد غرس القيم والتوقعات المضادة للتنمية المستهدفة سواء أكانت تلك القيم والتوقعات تراثية تقليدية أم «مستوردة».

2- عدم إعطاء السياسات التربوية كبير اهتمام لنسب القبول والتسجيل ونصيب التربية من الإنفاق كمؤشرات للتطور التربوي، بل يجب أن تبدأ من معرفة الدور الحقيقي الممكن لمساهمة التربية في التنمية المختارة، وذلك من خلال التشخيص للفعالية الوظيفية للتربية وتأثيرها على التغير الاجتماعي.

3- عدم اقتصار السياسة التربوية على المؤسسات التعليمية، بل يجب أن تختبر وتستفيد من إمكانية مساهمة الوسائل الأخرى في التربية لتحقيق الأغراض المستهدفة. وتشمل الوسائل الممكنة، الإعلام ووسائل الاتصال الجماهيري، والمزاوجة بين التعليم والعمل المنتج، والخدمات الطوعية للمجتمع والنشاطات الإبداعية.

4- إعطاء السياسة التربوية اهتمامها الأقصى لرفع المستوى الأساسي لتأهيل كل أفراد المجتمع ليصبحوا مواطنين كما هم منتجون ومستهلكون، فلا تنحرف جهودها إلى منح نخبة من المواطنين ميزات «الحداثة».

5- توقع عدم نجاح «السياسة التربوية» مهما افترض الإخلاص في صياغتها وتبنيها من القيادة السياسية إلا إذا كانت معبرة عن مطالب القوى الاجتماعية الرئيسية في وجوب التغيير التربوي المطلوب، وفي

استعدادهم لما ينالونه من مكاسب من النظام التربوي السابق والمؤدي إلى استفادة البعض دون الكل(2).

هذا على المستوى العالمي. وعلى المستوى العربي يفصح تقرير «إستراتيجية تطوير التربية العربية» عن أن ضعف الكفاية الداخلية للنظم التعليمية العربية من أسباب ضعف الكفاية الخارجية لها، ولكنه لا يغفل الأسباب الأخرى التي تقع خارج النظام التربوي. ويوضح التقرير أ ن مشكلة الكفاية الخارجية في البلاد العربية كبيرة جدا بدلالة الكثير من المؤشرات المتوفرة مثل: «مشكلات الشباب، والبطالة المقنعة بين المتعلمين، وضعف المستويات الثقافية لديهم، وافتقادهم روح المبادرة والخلق والابتكار، وجمود الأنظمة التي يعملون بها بعد تخرجهم، وقلة مشاركتهم في التغييرات المطلوبة بإيجابية، وهبوط مستوى الإنتاجية في العمل سواء في الدوائر الحكومية أو دوائر الإنتاج والخدمات، وغلبة الروتين وسيادته، والتعلق بعادات الاستهلاك والإفراط فيه، والإقبال على الاقتباس والمحاكاة والتفكير الذاتي».

ويرجع تقرير الاستراتيجية هذا الضعف إلى أسباب كثيرة منها:-

1- انعزال التربية عن المجتمع مما سبب عدم تطويرها من ناحية وضعف دورها في خدمة المجتمع.

2- الأخذ بمفاهيم ضيقة للتنمية وتغليب الجانب الكمي والشكلي على القضايا النوعية وعدم اشتراك العاملين في مجال الخدمات والإنتاج في توجيه التربية.

3- إهمال الجانب العملي والتحيز للدراسات النظرية حتى في العلوم الطبيعية والدراسات التكنولوجية.

4- عدم استقرار خطط التنمية ومتابعتها، ومن ثم افتقار التخطيط التربوي للإطار الاجتماعي والاقتصادية الذي يسنده، والذي تقاس عليه مخرجات التربية من الناحية الكمية والكيفية على السواء.

5- غموض مفهوم الأسبقيات في عمليات التنمية وفي التخطيط التربوي ذاته مما جعل «الطلب الاجتماعي» هو الموجه لحركة التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة، ومما جعل عمليات التطوير داخله بعيدة عن مطالب التغيير ودوره الإيجابي في أحداثه.

6- سيطرة وهم نقل التكنولوجيا وما تتضمنه لبرامج التربية من توجهات حيث أخذت «على أنها استيراد آلات وأجهزة حديثة لا على أنها أساس، تنمية اتجاهات ومهارات ومواقف إيجابية حضارية تجعل من البيئات العربية أوساطا صالحة لتقبلها وتوليدها وتطويرها».

7- عدم الاستفادة من إمكانيات التعليم والتدريب في مؤسسات العمل والإنتاج.

8- جمود الأنظمة التربوية واتخاذها أشكالا وقوالب مكررة في البيئات المختلفة في البلاد العربية، فالحركة بين أنواع التعليم على المستوى الواحد ضعيفة أو معدومة، كما هو الحال بين التعليمين الأكاديمي والتقني، وبين التخصصات الجامعية[3].

مؤشرات ضعف كفاية النظام التعليمي الخارجية في المنطقة:

من أبرز مؤشرات عدم الكفاية الخارجية للنظام التعليمي عدم التناسب الواضح مع احتياجات المجتمع للقوى العاملة، مثل الاستمرار في الاعتماد على القوى مع وفرة القوى البشرية المؤهلة ولكن في مجالات لا تشتد الحاجة إلى نوع تأهيلها. بل إن النظام التربوي في مجمل البلدان حديثة العهد به، يعمل ضد هذا التوجه حيث يركز على التعليم النظري المنعزل ويكرس احتقار العمل والعاملين، ويعتبرهم فاشلين في الدراسة. وفي هذا المعنى يعكس حامد عمار الواقع بصورة دقيقة بقوله:

«يقال أن النظام التربوي (عدو نفسه) فهو يتخذ نموذجا واحدا للتعليم «ويغربل طلابه أو يجبرهم بطريقة غير مباشرة على غربلة أنفسهم...... فإذا وقف على أول السلم في التعليم الابتدائي ألف طفل ووصل إلى الجامعة منهم عشرون اعتبر المجتمع البقية كلها-بل اعتبروا هم أنفسهم-فاشلين ساقطين بدرجات متفاوتة حسب مرحلة السقوط. أي تنافس أكثر من هذا؟ وأين هذا من مقولة ابن تيميه بان المتعلم هو من أتقن صنعة من الصنائع، وليست صنعة واحدة هي صنعة الأكاديمية»[4]. والانطباع السائد لدى المسؤولين الحكوميين وفي القطاع الخاص أن التعليم في المنطقة لم يحقق الكثير في هذا الجانب. وقد أفاد عدد منهم في دراسة عن الموضوع، بأن «الأنظمة التعليمية لم تنجح في توفير الكوادر اللازمة للتنمية الاقتصادية

والاجتماعية، وأن عملية التنمية لم يواكبها تغيير أو تطوير في هياكل التعليم»[5]. كما أن المشكلات الكثيرة عن عدم الكفاية الخارجية المطروحة في أول هذا الفصل تؤكد نفس الانطباع. ونظرة إلى توزيع القوى العاملة في دول المنطقة حسب الجنسية والنشاط المهني كفيلة بإبراز أبعاد الموضوع إلى درجة الوضوح.

جدول رقم 4–1

قوة العمل حسب الجنسية في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط (بالألف)

الدولة		القوى العاملة المواطنة	الوافدة	نسبة المواطنة
الامارات	1975	45	251	%15.3
	1980	64	490	%11.6
	1985	63	569	%10
البحرين	1975	47	36	%56.6
	1980	50	58	%46.3
	1985	70	81	%46
السعودية	1975	875	776	%53.1
	1980	1240	1452	%46.1
	1985	1565	1680	%48
عمان	1975	162	71	%69.5
	1980	214	40	%84.2
	1985	150	107	%58
قطر	1975	24	58	%29.3
	1980	35	90	%28
	1985	19	117	%14

الكويت	1975	86	212	%28.9
	1980	130	250	%34.2
	1985	140	274	%34
المجموع	1975	1239	1401	%46.9
	1980	1733	2380	%42.1
	1985	2007	2828	%41.5

المصدر: -دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التخطيط ، التنمية الاقتصادية والاجتماعية في دول مجلس التعاون ، فبراير 1983م .

توقعات 1985 بغرض استمرار معدلات النمو الاقتصادي السائدة في أوائل أبريل 1980 م .

العمالة الأجنبية في أقطار الخليج العربي . مركز دراسات الوحدة العربية والمعهد العربي للتخطيط 1983م ، بيروت ، ص 542 .

-يلاحظ النقص الكبير في القوى العاملة المواطنة في عمان وقطر لعام 1985 عن الاعوام التي قبلها مما يؤكد عدم دقة الارقام في احد المصدرين . كما يشير أحد المصادر الى أن قوة العمل الوافدة في عمان بلغت 144 ألفا وذلك بنسبة 47% من اجمالي قوة العمل في عام 1980م ، الندوة الوطنية لإعداد وتنمية القوى العاملة بسلطنة عمان . الراية ، قطر 14/-/1984م .

بين الجدول السابق أشياء معروفة للجميع ولكن لا بأس من الإشارة إلى بعضها لإدراك جدية التحدي الذي تواجهه المنطقة، مثل انخفاض حجم قوة العمل المواطنة في مجموع المنطقة من حوالي 47٪ من مجموع القوى العاملة في عام 1975 م إلى 42٪ فقط في عام 1980 م وعام 1985 م.

ولو نظرنا إلى التوزيع حسب النشاط الاقتصادي فسيتضح تركز المواطنين في قطاع الخدمات الحكومية خاصة والقطاعات التي لا تشكل نصيبا كبيرا في حجم النشاط الاقتصادي مثل الزراعة والتعدين والمحاجر والمرافق.[6] أما من حيث التوزيع حسب المجموعات المهنية الأساسية في قوة العمل فإن المواطنين يتركزون في التخصصات الإنسانية من العمالة المهنية والفنية العليا والمساعدة منها، كما يتركزون في العمالة المكتبية واليدوية نصف الماهرة والعمالة غير الماهرة.[7]

هذا عن توزيع القوى العاملة حسب النشاط الاقتصادي وحسب المجموعات المهنية الأساسية في عام 1975 م. فماذا عن الصورة المستقبلية

القريبة في هذا الصدد وماذا تتضمن من متطلبات على التعليم لمواجهتها؟
نلجأ مرة أخرى للأرقام والإحصائيات عن العمالة مع ما يكتنف ذلك من اختلاف بين المصادر بالنسبة لأغلب دول المنطقة. ونجد أن العمالة الوافدة في كل القطاعات ستكون قريبة من الصورة المعطاة في جدول رقم (4-1) السابق عن العمالة المواطنة. والجدول التالي عن العمالة الوافدة:

جدول رقم **4 – 4**

نسبة العمالة الوافدة في كل القاطاعات لعام 75 وتوقعات عام 1985 م

البلد	1975م	1985م (توقع نمو اقتصادي مرتفع)
الامارات	%85	%90
البحرين	%37	%54
السعودية	%34	%52
عمان	%54	%42
قطر	%83	%86
الكويت	%71	%66
المجموع	%44	%57

المصدر: عبدالله الحمر ، العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1402هـــ ، ص 135 .

ونلاحظ من الجدولين (رقم-14 , 4-4) أن العمالة الوافدة لمجموع دول المنطقة كانت بين 53٪ و 44٪ في عام 1975 ولكنها ستصل إلى ما يقرب من 58٪ في عام 1985 م. وهذه الزيادة تمثل المشكلة السكانية لبلدان المنطقة، ولكن ما يستفاد من هذا للتعليم يكمن في نوعية قوة العمل. وفي هذا الصدد تشير التحليلات إلى أن العمالة غير الماهرة ستنخفض من 63 ٪ في عام 1975 إلى 54٪ فقط عام 1985 م، والعمالة الماهرة سيرتفع نصيبها. فعلى سبيل المثال سيرتفع نصيب العمالة المهنية والتقنية من 4 , 5٪ الى5 , 8٪ بين عامي 75 و1985 م. ويعني هذا زيادة قدرها 169٪ بين العامين. وبالأرقام فإن هذه الفئة تزداد من 197 ألفا عام 1975 إلى 531 ألفا عام 1985م[8].

هذه الحقائق تتضمن متطلبات المزيد من نشر التعليم الأساسي ومحو الأمية، وتتطلب التركيز على التعليم المهني والتقني بوسائل تجعله عنصر

جذب بذاته لا بالمكافآت والمؤثرات الخارجية التي تتبع في هذا السبيل حتى الآن. كما أن موضوع استمرار الحاجة للقوى العاملة الوافدة بالحجم الذي تبينه الأرقام يدل على عدم قدرة دول المنطقة على أن تعتمد على التدفق السكاني والتعليمي الطبيعي لمقابلة هذه الاحتياجات مما يشير بالضرورة إلى تبني سياسة سكانية مناسبة للمنطقة من ناحية، وتركيز على إعداد القيادات والتخصصات العليا المهنية من المواطنين القادرين على ذلك فعلا، لتولي مهمات التسيير والإشراف على هذا الكم الكبير من العمالة المؤقتة. هذه نظرة مجملة عن الصورة ولكن ما يلقي ضوءا أكبر. على نوعية قوى العمل وتوزيعها بين المواطنين والوافدين، وما يتضمنه ذلك من مطالب على التعليم، هو البيانات التفصيلية المتضمنة في الجدول التالي:

جدول رقم 4 – 5

توزيع العمالة حسب الفئة المهنية

بين المواطنين الوافدين عام 1975 وتوقع 1985 م

(**بالآلاف**) وبالنسب المئوية	1975 م		نمو اقتصادي مرتفع 1985م	
الوظائف المهنية والتقنية	عدد	%	عدد	%
مواطنون	10.5	19.4	32.1	16.8
وافدون	43.5	80.6	158.7	83.2
الوظائف المهنية الأخرى				
مواطنون	47.6	33.3	86.5	25.4
وافدون	95.4	66.7	253.6	74.6
الوظائف دون المستوى المهني والفني				
مواطنون	13.8	20.3	47.6	21.5
وافدون	54.3	79.7	173.6	78.5
الوظائف الأخرى دون المستوى المهني والفني				
مواطنون	66.3	49.9	161.1	43.7
وافدون	66.6	50.1	207.7	56.3

تابع توزيع العمالة حسب الفئة المهنية

	1975 م		1985م	
الوظائف المكتبية واليدوية التي تتطلب مهارة				
مواطنون	161.2	37.2	262.1	29.8
وافدون	271.9	62.8	618.6	70.2
الوظائف المكتبية واليدوية التي تتطلب بعض المهارة				
مواطنون	347.2	52.6	691.4	51.7
وافدون	313.3	47.4	645.5	48.3
الوظائف التي لا تتطلب أي مهارة				
مواطنون	1390.0	64.8	1419.7	48.8
وافدون	755.9	35.2	1490.5	51.2
المجموع				
مواطنون	2036.6	56.0	2700.5	43.2
وافدون	1600.9	44.0	3548.2	56.8

المصدر : عبدالملك الحمر ، العمالة ومتطلبات التنمية (مصدر سابق)

إن الجدول السابق يوضح مدى عجز نظام التعليم في بلدان المنطقة عن الوفاء بمتطلبات التنمية من اليد العاملة حيث يشكل الوافدان النسبة العليا في كل الوظائف والأعمال الفنية والمهنية وما دونها نزولا إلى الوظائف المكتبية اليدوية التي تتطلب بعض المهارة أو تلك التي لا تتطلب أي مهارة حيث ترتفع النسبة لصالح المواطنين في عام 1975م. وحتى هذه النسب ستتعرض للانحسار قليلا في عام 1985م، بل إن من المتوقع أن تصل نسبة الوافدين في الوظائف المهنية والتقنية في دولة الإمارات العربية المتحدة على سبيل المثال إلى 98٪ في عام 1985 م.[9] ولن تستطيع الكويت كمثال آخر أن تلبي احتياجها من الأطباء في عام 1985 م إلا بنسبة5, 36٪ من

المواطنين ونسبة 5, 42٪ في عام 1995م.[10]

وعجز النظام التربوي في هذه الناحية مرتبط بقلة السكان مما يجعل أقطار المنطقة عاجزة عن الوفاء بمتطلبات المجتمع من فئات العمالة المختلفة. وان كان هذا العجز قد ظهر واضحا عندما بدأت البلاد في وضع الأسس المادية للتنمية بشكل مكثف، منذ بداية السبعينات من هذا القرن، ولذا فانه سيستمر وبشكل خاص في البلاد التي تعاني من هذه الصفة أكثر من غيرها مثل قطر والإمارات العربية المتحدة والكويت، وتختلف البحرين عن تلك البلدان بأنها مع قلة سكانها لن تعاني الكثير من هذه المشكلة لحدوث شيء من التوازن في عملية التنمية وتدرجها هناك.

وأمام هذا الوضع فإن خيارها الأمثل هو التركيز على إعداد أبنائها لتولي المهنة الإشرافية الاستراتيجية حتى تتمكن من السيطرة على عمليات الإنتاج والإدارة بواسطة القادرين منهم. ويعني هذا التوسع في أنواع من التعليم العالي المتخصص ذي المستوى الجيد والحرص على اختيار القادرين والواعدين على الاستفادة منه في حياتهم العملية بعد ذلك. أما إطلاق العنان للتوسع في التعليم العالي وإتاحة الفرصة فيه لكل راغب فإن من شأنه أن يولد المزيد من الخريجين الذين يطالبون بالمناصب الإشرافية من منطلق أن المواطنة وليس المهارة أو التحصيل الدراسي والقدرة هي المعيار في تولي المناصب. وفي هذا ما فيه من تعميق أزمة التعليم والعمل في بلاد المنطقة.[11]

وللمزيد من توضيح الصورة فان من المعروف أن هرم تكوين العمالة المواطنة في المجتمعات ذات الحجم السكاني العادي يتكون من قاعدة عريضة من العمالة غير الماهرة أو محدودة المهارة، وفئة أقل منها في العمالة الماهرة، ثم فئة أقل في العمالة الفنية، ثم في قمة الهرم الفئة القيادية التخصصية. أما في الدول ذات الحجم السكاني الصغير فانه يجب قلب الهرم بحيث تكون العمالة المواطنة القيادية هي الفئة الكبرى تدرجا حتى درجة العمالة غير الماهرة.

وهكذا فان دولا مثل قطر والإمارات والكويت يجب أن تركز على تبني النموذج الثاني، بينما يمكن للمملكة العربية السعودية وعمان والبحرين التمشي مع النموذج الأول مع الأخذ بعين الاعتبار في كلتا الحالتين أن لا

تكون المواطنة فقط هي المعيار في الحصول على تعليم عال متخصص، ومن ثم تولي منصب قيادي. كما أن الأخذ بأحد النموذجين في أي بلد لا يعني السكون والالتزام به دون مراجعة وتغيير مستمر على ضوء التقويم الفعلي المستمر لحاجة المجتمع ومدى تشبع تلك الحاجات من نظام التعليم[12].

الكفاية الخارجية للتعليم الثانوي:

يمثل التعليم الثانوي مركز الثقل في النظام التعليمي بالنسبة لمسئوليته في التنمية، حيث إن ما قبل هذه المرحلة يمثل الحد الأدنى من الثقافة والمعرفة، الذي لا بد من توفيره لجميع المواطنين في مجتمع معاصر تعتمد حياته على وسائل الاتصال المكتوبة والمقروءة وعلى المعطيات العلمية والتكنولوجية المتقدمة. أما المرحلة اللاحقة له فهي مرحلة التخصص العليا وإعداد القيادات الإدارية والتكنوقراطية والعلمية المهنية وهذه بطبعها محدودة الطلب من زاوية الكم.

أما التعليم الثانوي فهو مرحلة الانتهاء من الدراسة والدخول إلى سوق العمل بالنسبة للغالبية العظمى من الطلاب. ولهذه الأهمية نرى التركيز عليه في الإصلاح والنقد في كل دول العالم. بل إن الكثير من الأعمال الإصلاحية في المناهج والتنظيم تبدأ منه في العادة لأنه يتحمل مسئوليتين مزدوجتين هما: الإعداد لتعليم أعلى، والتهيئة للحياة العملية، ويقاس نجاح هذا التعليم بقدرته على إعداد كل طلابه لهاتين المهمتين في وقت واحد، أو على الأقل نجاحه في إعداد جزء منهم لكل مهمة على حدة بأدنى قدر من الإهدار على الطالب وعلى النظام التعليمي.

التعليم الثانوي في دول المنطقة:

يبلغ عدد طلاب وطالبات التعليم الثانوي في دول المنطقة 205 آلاف تقريبا، منهم حوالي 13 ألفا في شعب التعليم التقني والمهني وحوالي 20 ألفا في شعب إعداد المعلمين والتعليم الديني[13]. والملاحظ على هذه الإحصائيات أن التعليم الثانوي يعاني من مشكلتين أساسيتين في المنطقة، الأولى صغر حجمه حيث لم تبلغ نسبة الاستيعاب للفئة العمرية من مستحقيه إلا 36٪

وتقصر هذه النسبة عما تحقق للدول المتقدمة صناعيا في عام 1976 م حيث بلغت تلك النسبة 68٪ (انظر التطور الكمي للتعليم في هذه الدراسة).

والمشكلة الثانية هي توجهه وجهة نظرية واضحة تؤدي لنجاح الأقلية في الوصول للتعليم العالي، وتؤدي بالأغلبية إلى دخول سوق العمل بدون إعداد مناسب. وبالرغم من توفير شعب خاصة وأنواع مستقلة للتعليم الثانوي المهني والفني إلا أن النجاح في هذا المسعى غير ملاحظ إطلاقا سواء من ناحية الحجم أو الاستفادة من تلك الأنواع من التعليم في دنيا العمل. (انظر التطور الكمي للتعليم من هذه الدراسة).

وبجانب هاتين المشكلتين الأساسيتين فإن التعليم الثانوي بكل أنواعه يعطي وزنا اكبر لجوانب الإنسانيات والعلوم الاجتماعية في جميع شعبه. وقد أشارت إحدى الدراسات في هذا الصدد إلى أن طلاب القسم الأدبي في دول المنطقة لا يدرسون شيئا يذكر من العلوم والرياضيات حيث تتراوح النسبة من صفر من المنهج في البحرين والسعودية إلى 11٪ في عمان وقطر بينما تبلغ النسبة في الكويت ما بين 5 إلى 8٪، وفي نفس الوقت تشير نفس الدراسة إلى أن طلاب القسم العلمي يدرسون الآداب بنسبة 44٪ في البحرين، 39 ٪ في السعودية، 41٪ في الكويت، 45٪ في عمان و 46٪في قطر[14].

وفي دراسة أخرى بينت إحصاءات عام 78/ 1979 لبعض دول المنطقة ما يلي:

جدول رقم 4 – 6 نسب الطلاب حسب أنواع التعليم الثانوي

	السعودية	البحرين	الامارات
نسبة المهني لمجموع الثانوي	21.8	21.2	3.8
نسبة الصناعي لمجموع المهني	4.9	36	56.1
نسبة الزراعي لمجموع المهني	1.1	_	11.4
نسبة التجاري لمجموع المهني	15.1	64	32.6
نسبة اعداد المعلمين لمجموع المهني	78.9	_	_
نسبة العلمي الى الادبي	45	50	49.8

ويلاحظ أن ارتفاع نسبة المهني في السعودية والبحرين راجع إلى ارتفاع نسبة أعداد المعلمين في السعودية والتعليم التجاري في البحرين، واعتبارهما من التعليم الفني وإن كان في هذا الاعتبار شيء من التجاوز.

ويعلق المؤلف على هذه المعلومات بأنه لا يوجد أي توجه في المناهج نحو العمل والعلم، ويلاحظ عليها-بصدق-ما يلي:

1- أنها تفتقر افتقارا شديدا إلى التوجهات التطبيقية حتى في القسم العلمي «حيث تصطبغ العلوم بالصبغة الثقافية مثلها مثل التاريخ واللغات»

2- أن الفصل يكاد يكون كاملا في السنتين الأخيرتين بين الفرعين الأدبي والعلمي فتسقط المواد العلمية من الفرع الأدبي بالكامل إلا في حالات قليلة، وبالمقابل يخسر الفرع العلمي المواد الاجتماعية.

3- أن الخيارات غائبة كليا عن هذه المناهج.

4- أن التعليم الثانوي مرتبط بالتعليم الجامعي وأن المهني منه مربوط بالوظائف الكتابية والتعليمية أكثر من ارتباطه بالقطاعات الاقتصادية الإنتاجية مثل الصناعة وفروع المهن والحرف التقنية.(15)

بالإضافة إلى هذه المشكلات التقليدية عن التعليم الثانوي فإن دول المنطقة تحتضن مشكلة أخرى تتمثل في ازدواجية هذا التعليم بين ما يطلق عليه «التعليم الديني»«والتعليم الدنيوي» حيث تخصص معاهد مستقلة يطلق عليها المعاهد الدينية (عدد طلابها في عام 80/1981 هو 2665) كما يطلق عليها في المملكة العربية السعودية اسم «المعاهد العلمية» وعدد طلابها وان كان كبيرا نسبيا، فهو غير معروف لإدماجهم مع طلاب التعليم الثانوي أجمالا. وهذه المعاهد بشكل عام تقتطع نسبة كبيرة من الشباب وتوجههم توجها نظريا في حقول الدراسات الدينية واللغوية العربية فقط مع ما في ذلك من نقص في التعليم الثانوي المناسب والمطلوب توفيره للجميع. ومع ما في ذلك من مخالفة صريحة للمفهوم الإسلامي الشامل للحياة والقائم على عدم الفصل بين الدين والدنيا. وهذه المعاهد تتعرض في الغالب لما طبع التعليم التقليدي في البلاد العربية والإسلامية من غلبة الخمول والشكلية عليه، واقتصار مناهجه على الدراسات الفقهية واللغوية، وهجر المناهج العلمية التجريبية حتى اصبح تراثا منقطعا عن الإسلام.(16)

وازدواجية التعليم الثانوي هذه هي جزء من ازدواجية التعليم بشكل عام

في البلاد العربية والإسلامية وقد أصبحت من الأهمية بحيث تتطلب إعادة نظر «من أجل نظام موحد للتعليم فينبثق من أحسن ما في القديم وأفضل ما في الحديث» وينطلق من أن الكتاب والسنة لا يشتملان على كل النظم الحضارية المطلوبة-كما يتصور الكثيرون-بل يشتملان «على كل المبادئ والقيم والأخلاقيات اللازمة لانبثاق نظم حضارية،» بينما تظل النظم الحضارية عبارة عن محاولات بشرية مجالها الحياة وموجهها مبادئ العقيدة الإسلامية.[17]

تقويم التعليم الثانوي في المنطقة: نظرة عامة:

في دراسة شاملة عن الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي بدول الخليج العربية تخلص الدراسة بعد عرض الواقع وأبرز المشكلات إلى عدد من الاستنتاجات الهامة كما يلي:

1- أن التعليم الثانوي لم يحقق أهدافه «التقليدية» في الإعداد للجامعة أو الإعداد للوظائف الحكومية.

2- انه لم يحقق هدف تكوين الإنسان القادر على تحقيق ذاته والاستمتاع بقدراته والمشاركة البناءة في حياة المجتمع الدينية والخلقية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

3- انه لم يحقق هدف إعداد الإنسان لملاحقة التغير السريع في المعلومات والتكنولوجيا بإكسابه مهارة التعلم الذاتي والتفكير الناقد وتقبل التغيير والقدرة على التلاؤم معه.

4- انه لم يجعل هدف الإعداد للعمل والمهنة بشكل عام من بين أولوياته إلا في وقت قريب.

5- هناك شعور بعدم كفاءة التعليم الثانوي بشكله الحالي وعدم تلبيته لاحتياجات المجتمع مما أدى إلى البدء في استحداث أنماط جديدة منه.

6- أن كفاءة التعليم الثانوي لا تتحقق بصياغة أهدافه حيث أن الأهداف متشابهة في كل الدول، وترد دائما عند الحديث عن التعليم الثانوي الحالي وعند الحديث عن الأنماط المستحدثة منه.

7- أن كفاءة التعليم الثانوي تتحقق فقط بتغيير مبناه ومناهجه وتهيئة العاملين فيه لهذا التغيير. وهذا ما لم تأخذه الدول مأخذ الجد بل اكتفت

بالكلام عنه أكثر من التنفيذ حتى الآن باستثناء البحرين في تجربتها الأخيرة، والتجارب المبدئية في الكويت والسعودية من ناحية أخرى[18].

ومع التحفظ فقط على العمومية القاطعة لتلك الاستنتاجات التي توصلت لها الدراسة المذكورة وغيرها مما سبقت الإشارة إليه فأنها كلها تؤكد عدم الرضا على أنماط التعليم الثانوي الحالية في المنطقة.

وإذا جمعت هذه النتائج مع حجم التعليم الثانوي بكل أنواعه فإن العمل المطلوب ليس قليلا.

وهذا يبرر المحاولات المتعددة الجارية لتطوير التعليم الثانوي في كل بلاد المنطقة.

ولعل أولى المحاولات بشكل عام تتمثل في الجهود المبذولة للعناية بالتعليم الفني الذي تمت إقامته في كل دول المنطقة بشكل منفصل عن التعليم العام في المحاولات الأولى. ولكن نتائج هذه المحاولات لم تكن مشجعة أبدا من عدة جوانب كما يوضحها الجزء التالي عن تقويم التعليم المهني والفني.

التعليم الثانوي المهني والفني: نظرة تقويمية:

كانت أولى المحاولات في علاج مشكلات التعليم الثانوي تتمثل في استحداث أنماط التعليم المهني والفني. وقد بذلت دول المنطقة جهودا واضحة في هذا الصدد إلا أن نصيبها من النجاح كان دون المتوقع. فمن ناحية لم يكن الإقبال على هذا التعليم متمشيا مع التوقعات، كما لم تكن كفايته الخارجية في سد احتياجات العمالة مثار إعجاب المسئولين عنه أو المستقبلين لخريجيه.

وتشير الإحصائيات المعروضة في الفصل الخاص عن التطور الكمي للتعليم إلى حجم مشكلة الإقبال حيث تتراوح نسبة طلاب التعليم الفني بين 2٪ إلى 6٪ من مجموع طلاب الثانوي في كل دول المنطقة ما عدا البحرين حيث تبلغ النسبة 32٪ أغلبهم في القسم التجاري.[19]

وفي السعودية لم يتحقق من العدد المستهدف للتعليم الفني في نهاية الخطة الثانية إلا ما نسبته 43٪ بينما تحقق للابتدائي 78٪ والمتوسط 108٪، والثانوي 142٪[20]. وبالرغم من الجهود المبذولة في المملكة والدعم المعطى للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ولأجهزة التدريب المختلفة

في المصالح الحكومية فان الملتحقين بالتعليم الفني الثانوي في معاهد المؤسسة وغيرها من الأجهزة الأخرى لا يتجاوز 7٪ من خريجي المرحلة المتوسطة، بينما لا يتجاوز عدد الملتحقين بالتعليم الفني العالي 3٪ من خريجي المرحلة الثانوية، وهذه الأرقام لا تزال بعيدة عن طموح المسئولين المتمثل في نسبة قدرها 25٪ في هذا الصدد[21].

أما عن ملاءمة هذا التعليم لاحتياجات العمالة وضمان عمل الخريجين في المجال الذي أعدوا له فلا يزال مثار شك. ففي تجربة المملكة تشير تقارير المسئولين إلى عدم ملاءمة خدمات التعليم الفني لاحتياجات المؤسسات مما حدا ببعضها إلى إنشاء معاهدها الخاصة مثل وزارة الصحة، والخطوط السعودية.

ووزارة البرق والبريد والهاتف، ووزارة البلديات. ولاشك بأن هذا يمثل مجالا واسعا للإهدار وازدواجية الخدمات ولكن علاجه لا يتأتى فقط بضم تلك المعاهد المتخصصة إلى المؤسسة العامة للتعليم الفني بل يتطلب الأمر-كما يشير تقرير المؤسسة نفسها-إعداد خريج المرحلة المتوسطة والثانوية العامة والمهنية ليكون مهيأ لمجموعة من الأعمال فلا يحتاج إلا إلى تدريب قصير في أجهزة المؤسسات المشغلة له بدلا من البرنامج الطويل الذي يمثل ازدواجية التعليم وهدره[22].

هذا عن المملكة أما عن التعليم التقني في كل بلاد المنطقة بشكل مقارن فيمكن وصفه بإيجاز فيما يلي:

1- في الإمارات العربية المتحدة، يعاني هذا التعليم من قلة الإقبال وضعف الإنتاجية وعدم عمل الخريجين في المجال المناسب.

2- في البحرين، يتوفر تنويع جيد له وبخاصة في السنين الأخيرة ويحظى بإقبال معقول وعمالة مناسبة للخريجين.

3- في الكويت، يتوفر تنويع جيد، مع إقبال ضعيف وعدم عمل الخريجين في مجالات إعدادهم.

4- في المملكة العربية السعودية، توجه نحو تنويع جيد مع إقبال ضعيف وعمالة مناسبة للخريجين في السنين الأخيرة نتيجة للنمو في المشاريع العامة والقطاع الخاص.

5- في عمان، بداية اهتمام بهذا النوع من التعليم وإقبال عليه مع توفر

مجالات العمل ولا يزال هناك حاجة ماسة للمزيد منه.

6- في قطر، يتوفر بشكل ضئيل مع قلة الإقبال وعدم العمل في مجال الإعداد.[23]

ويلاحظ على هذه المقارنة ما أشير إليه سابقا من أن نجاح التعليم في تلبية احتياجات التنمية لا تتحقق عن طريق التعليم وحده، بل تكون نتيجة لتضافر عوامل النمو الاقتصادي والاجتماعي والسياسي. ويؤكد هذا الاستنتاج نجاح التعليم الفني في البحرين نظرا للتوازن الاقتصادي الطبيعي- إضافة إلى جودة هذا التعليم والعناية به وبمعلميه ومؤسساته-بينما يلاحظ الفشل الواضح فيه في الإمارات وقطر والكويت حيث تسبب الثروة النفطية وسبل إنفاقها التخلخل في التركيبة الاقتصادية، ومن ثم على توجهات العمل والعمالة. كما يلاحظ على التعليم الفني بشكل عام توجه فصله في معاهد خاصة تحت إشراف مستقل عن وزارات التربية، فهذا ما بدأت تأخذ به السعودية والكويت، مع انه ليس هناك ضمانات بنجاح هذا الاتجاه اكثر من سابقه.

محاولات تطوير التعليم الثانوي في بلاد المنطقة:

لقد أثبتت الدراسات التقويمية التي تقوم بها كل دولة بشكل منظم أحيانا وبشكل عفوي أحيانا أخرى عن مصاعب كبرى يتعرض لها التعليم الثانوي. وقد أصبح العرض السابق أبرز تلك المصاعب المتمثلة في ضعف الكفاية الداخلية للتعليم كما يدل عليها ارتفاع معدلات الفاقد التعليمي من رسوب وتسرب. وعدم تكوين حصيلة علمية وسلوكية مناسبة لدى الخريجين، والمتمثلة أيضا في ضعف الكفاية الخارجية كما يدل عليها عدم التناسب مع احتياجات التنمية من العمالة وزيادة الخريجين في حقول لا تدعو الحاجة إلى المزيد منها واللجوء لحل ذلك إلى توظيف الخريجين بدون حاجة فعلية لهم وتكوين مشكلة البطالة المقنعة.

وقد لجأت بلاد المنطقة إلى عدد من المحاولات بين فترة وأخرى لتطوير التعليم الثانوي بتنويعه وإلغاء الفروق في نفس الوقت بين شعبه المختلفة مستهدفة بذلك رفع كفايته الداخلية والخارجية في وقت واحد. ويتوفر لهذه الدراسة معلومات كافية نسبيا عن المحاولات التي جرت وتجري في كل من المملكة العربية السعودية والكويت والبحرين، وسنعرضها بشيء من

الإيجاز ثم نستعرض مدى النجاح الذي حققته.

في المملكة العربية السعودية:

يرجع تاريخ أول محاولة لتطوير التعليم الثانوي في المملكة إلى ما يقرب من عشر سنوات خلت عندما طرحت فكرة المدرسة الثانوية الشاملة القائمة على إلغاء الفصل بين التعليم التقني والأكاديمي وجعله كله في مؤسسة واحدة تتعدد فيها المسارات الأكاديمية والتقنية بدلا من التقسيم التقليدي إلى علمي وأدبي وتقني.

وهذا التنظيم يتيح للطالب حرية الاختيار ومرونة التحول من شعبة لأخرى والتخلص من بعض المواد التي يجد نفسه غير قادر عليها أو غير ميال لها. وكانت شعب المدرسة الشاملة (التخصصات) تتمثل في العلوم الشرعية، اللغات، العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية والرياضيات ولها ثلاثة خيارات:

1- الفيزياء والرياضيات-2- الكيمياء والأحياء 3- الفيزياء والكيمياء، والعلوم التجارية، والدراسات العامة، وشعب التقنيات التي لم يبدأ فيها العمل لوجود التعليم التقني منفصلا بمعاهده ثم بجهة الإشراف عليه أخيرا.

ويجري توزيع المناهج الدراسية بالنسبة الآتية: 13٪ متطلبات إلزامية لكل الطلاب، من 47 إلى 67٪ متطلبات التخصص، من 13 إلى 20٪ متطلبات اختيارية، 20٪ نشاط.[24]

وبالرغم من ضيق نطاق التجربة وعدم حشد الجهود المستحقة لها فان هناك شعورا عاما بنجاحها متمثلا بالإقبال عليها ونجاح طلابها في التعليم العالي. أما عن نجاحها في الإعداد للعمل فيبدو أنه لم يخضع لدراسة تتبعية توضح مداه. ويشير تقرير حديث عن مشروع تطوير التعليم الثانوي في المملكة إلى أنه بالرغم من أن مناهج المدرسة الشاملة تساوي 70٪ من مناهج المدرسة العادية فإن نتائج طلابها تماثل أو تفوق نتائج طلاب المدرسة العادية[25].

ويمضي التقرير مبينا ضرورة تطوير التعليم الثانوي مستفيدا من تجربة المدرسة الشاملة ومطورا لها، فيشير إلى أن الثانوية العادية تقتصر على الإعداد للجامعة ولا تهيئ لسوق العمل واحتياجات التنمية. وزيادة على

الهدر المتمثل في الرسوب والتسرب لصعوبة نظامها فان من المتوقع عدم وجود أماكن لخريجيها في الجامعات ولا تحتاج البلاد إليهم حتى تضطر إلى إتاحة فرصة التعليم العالي لهم. فمن المتوقع أن تصل أعداد الخريجين من الذكور فقط إلى خمسين ألفا بعد سبع سنوات (أواخر 1980) بينما لن تستوعب الجامعات أكثر من 28 ألفا فقط، فيكون مصير البقية الضياع لعدم إعدادهم للحياة العملية. ويقترح التقرير تشعيبا وتطويرا للمدرسة الثانوية مشيرا إلى أن فصل التعليم الفني عن التعليم العام وتوجيه الطلاب إليه على أساس الدرجات سيحد من الإقبال عليه لأنه سينظر للتعليم الفني على أنه دون المستوى وهذا ضد هدف إعداد العمالة المنتجة من المستوى المتوسط.

والتطوير المقترح للتعليم الثانوي من المطلقات السابقة يتمثل في تشعيب المدرسة الثانوية إلى الشعب الآتية:

1- شعبة الدراسات الإسلامية والعربية.

2- شعبة العلوم الإدارية والاجتماعية.

3- شعبة العلوم الطبيعية «المكثفة»

4- شعبة العلوم الطبيعية مع توجه تقني: كهرباء، إلكترونات، ميكانيك، رسم هندسي، كمبيوتر.

5- شعبة العلوم الطبيعية التطبيقية.

وبتكوين المنهج من 180 ساعة دراسية معتمدة على نظام المقررات توزع بالشكل التالي:

44 ساعة متطلبات عامة (لغة عربية ودين وتربية وطنية)

100 ساعة للتخصص

36ساعة مواد اختيارية (إنجليزي، تربية بدنية، تربية فنية، كمبيوتر، آلة كاتبة)[26]

ويلاحظ على هذا التشعيب مدى الجهد المبذول فيه ومحاولة تطوير التعليم الثانوي بشكل منفصل عن التعليم المهني والفني وما تحتاجه سوق العمل من مهن تفصيلية محددة. كما يلاحظ عليه صعوبة تطبيقه مما ينتج فرص الاختيار للطلاب في المدارس الصغيرة. ولكن المشروع بشكل عام خطوة إيجابية لتطوير هذا التعليم.

ويمكن تدارك أي مآخذ عليه من خلال المزيد من النقاش العلني عنه وتجريبه، وهذا ما لم يحدث حتى الآن.

وكما يلاحظ فان الأهداف التي حددها المشروع لنفسه هي أهداف عملية وممكنة التحقيق حيث يقتصر على: التوجيه للجامعة بنجاح، والتقليل من الرسوب والتسرب، وإكساب بعض المهارات والتوجه لحياة العمل.

في الكويت:

تنطلق محاولات تطوير التعليم الثانوي في الكويت من الإحساس بعدم ملاءمة التعليم الحالي لما يتوقع منه. وتتمثل اتجاهات التجديد في ربط التعليم بكل مراحله بالعمل وإعداد الطلاب للتوجهات العملية والفنية من خلال ما أطلق عليه «الدراسات العملية في كل المراحل»

وعند الاطلاع على أهداف الدراسات العملية لا بد أن يدهش القارئ لدقة الصياغة وشمول الأهداف وملاءمتها ولكن-كما قيل سابقا-فان المشكلة ليست في وجود أهداف جيدة من عدمها، بل إن هناك عوامل أخرى سبق نقاشها ولها القول الفصل في نجاح أي مخطط أو مشروع. ونظرا لجودة الأهداف وإمكانية الاسترشاد بها فقد يكون من المفيد عرضها هنا لتثبيت المقولة المطروحة. وهذه الأهداف هي:

- اكتساب المعلومات وجوانب المعرفة الوظيفية.
- اكتساب المهارات الوظيفية المناسبة.
- غرس الأسلوب العلمي.
- توجيه الطلاب لاكتشاف ميولهم واستعداداتهم.
- اكتساب الاتجاهات والقيم المناسبة مثل:

1- دعم القيم الأساسية في العمل الشريف والكسب الحلال.

2- احترام العمل اليدوي والقائمين به وإدراك أهميته.

3- التعود على أسلوب الدقة والحرص على أساليب الأمن عند استخدام الأجهزة والآلات.

4- تنمية الاعتماد على النفس والثقة بالقدرة وتحقيق الذات عن طريق النجاح في ممارسة العمل اليدوي.

5- تنمية الإحساس بالتنسيق والتنظيم والنظافة وما يتعلق بالنواحي الجمالية المهيئة للنجاح في الحياة.

6- تنمية روح الفريق والعمل الجماعي.

7- ترشيد الاستهلاك في الطاقة والمواد والخامات حفاظا على الثروة القومية.[27]

وفي التعليم الثانوي فان التجديد تمثل في نظام المقررات والتشعيب لهذا التعليم حيث يحتوي على ثماني شعب هي: الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، الإنجليزية، الاجتماعيات، الرياضيات، العلوم، التجاري، والصناعي، ويوزع المنهج على 52٪ تقريبا مشتركة لكل الشعب، و 25٪ تقريبا للتخصص، وحوالي 18٪اختيارية.

ويلاحظ عدم تفريع التعليم الصناعي وغلبة العمومية على مقرراته وعدم التوجه التطبيقي لها. وربما كان السبب في هذا وجود معاهد متخصصة لهذا التعليم مثلما هي الحال في السعودية.[28] ونظرا لحداثة التجربة وعدم تعميمها فان نتائج تقويمها غير معروفة حتى الآن ولكنها بدون شك تمثل محاولة وطريقا للحل إذا أحسن استخدامها ورعايتها بالتقويم والتطوير المستمر.

في البحرين:

تتميز تجربة البحرين بالتفصيل والدقة في تخطيط برنامج التجديد ومرونته وخضوعه للتقويم والتعديل مع ارتباطه بالمهن المطلوبة بشكل عملي. وعلى هذا فان تجربة البحرين تعتبر رائدة وواعدة نظرا للاهتمام الكبير وتركيز المسئولين على الناحية التنفيذية والتجريب واتخاذ القرارات بوضوح.

وقد فرع التعليم الثانوي في الخطة الخمسية من 79/78 إلى 84/83 إلى:

- التعليم الصناعي، وفيه تسع شعب.
- التعليم التجاري وفيه ثلاث شعب.
- فرع العلوم الصحية والتمريض.
- فرع الفندقة.
- فرع الأنسجة والملابس.
- فرع الثروة الزراعية والحيوانية.

وروعيت المرونة بحيث تفتح فروع جديدة وتغلق فروع قائمة عند سد الحاجة منها.

- الفرع الأدبي وفيه شعب اللغات، الاقتصاد والأعمال المكتبية، الفنون الجميلة، والاقتصاد المنزلي

- فرع العلمي وفيه شعب الكيمياء والأحياء والتاريخ الطبيعي، والفيزياء والرياضيات.

كما أدخلت مواد مهنية اختيارية للجميع تتلاءم مع احتياجات العصر وسوق العمل مثل الإلكترونيات، والكهرباء، وإصلاح السيارات، والآلات الكاتبة. وعن تقويم هذا التجديد، فان تقرير المتابعة له يشير إلى أن الخطة هدفت إلى تخفيض عدد الطلاب في الثانوي العام من 66٪ للذكور و81٪ للإناث في بداية الخطة إلى 35٪ و45٪ على التوالي. وقد تجاوز ما تحقق العدد المستهدف في عام 82/ 1983 م للذكور حيث وصلت النسبة إلى 29٪، أما الإناث فقد بلغ العدد 51٪ وهو قريب من المستهدف عام 83/ 1984 م.

أما في الشعب الفنية فقد ارتفعت النسب وبشكل خاص في الفرع التجاري حيث بلغت النسبة 28٪ للذكور و5, 43٪ للإناث بينما كان المستهدف فقط 15٪ و 30٪ على التوالي مما يدعو إلى الحد من القبول في هذه الشعب. وبالنسبة للفرع الصناعي فقد زاد عدد الملتحقين عن المستهدف أيضا حيث صارت النسبة 33٪ مقابل المستهدف في عام 83/ 1984 م وهو 30٪[(29)].

مشكلات تجديد التعليم الثانوي ومتطلبات التغيير:

يلاحظ أن الجهات المسئولة عن التعليم مدركة تماما لوجوب التطوير. وقد أخذ كل منها بصفة ما في محاولات التجديد، ولكن هذه المحاولات بشكل عام تعاني من احتمالات عدم النجاح لتدخل عوامل أخرى في المقام الأول وهي طبيعة التركيبة الاقتصادية الاجتماعية السياسية السائدة في مجتمعات المنطقة. وبجانب هذه العوامل الخارجية فان محاولات التجديد نفسها تحمل معها بذرة فشلها.

وقد كشفت دراسة «الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي بدول الخليج العربي» المشار إليها سابقا أن كثيرا من أسباب الفشل يعود أيضا إلى عدم الجدية في تطبيق التجديد وعدم الأخذ بالسبل الكفيلة بنجاحه بدليل وجود مشكلات كثيرة تواجه الأنظمة المستحدثة للتعليم الثانوي. وقد أبرزت

الدراسة عددا منها مثل:

1- عدم ملاءمة المباني المدرسية للنمط الجديد.

2- النقص في الاعتمادات المالية اللازمة وصعوبة التصرف فيها نظرا للمركزية الإدارية.

3- نقص التجهيزات والمعدات.

4- قلة المتخصصين للتدريس في الأنماط المستحدثة.

5- عدم إقبال المدرسين على العمل في المدارس المستحدثة لعدم قدرتهم على تغير لم يهيئوا له.

6- عدم وجود منهج متكامل وواضح للطلاب.

7- كثرة المقررات والساعات وسرعة تغيرها.

8- عدم توفر الكتب الملائمة للمقررات الجديدة.

9- عدم وجود متخصصين في الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني.

10- قلق الطلبة على مستقبلهم الدراسي والعملي وكذلك قلق أولياء أمورهم.[30]

ووجود مثل هذا النوع من المشكلات حري بأن يبين أوجه العمل المطلوبة لنجاح أساليب التطوير والتجديد. ولعل الجوانب التالية تمثل مقام الأولوية إذا كان للتجديد أن ينجح وألا يكون تقليدا فقط أو حركة في الهواء. ومتطلبات التغيير الأساسية المقترحة هي:

1- ألا تكون محاولات التطوير عبارة عن ملاحقة لمتطلبات الأوضاع القائمة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية. فهذه وان كانت لا بد منها يجب أن تفسح المجال للتخطيط المستقبلي لتبني أنماط جديدة من التعليم تفي بالحاجات المتوقع حدوثها وليس التي حدثت بالفعل فقط.

2- اختيار بعض النظم المستحدثة المدعومة بالتجربة والبحث العلمي، وقيام المسئولين بتبنيها والدفاع عنها وطرحها للنقاش، ومتابعة تقويمها وتطويرها بما يلائم أوضاع كل دولة وكل منطقة حتى لا تخضع المستحدثات للتجريب والصدود بناء على التأثرات بالآراء المبدئية المطروحة في المجتمع والمتخذة من قبل المسئولين بصفة فردية.

3- توفير كل الدراسات والتقارير عن التجارب والنظم المستحدثة للاختيار منها والمقارنة والتطوير لتجربة كل بلد.

4- إعداد الرأي العام لتقبل التغيير، حتى لا تتعرض الصيغ الجديدة للنفور منها نتيجة للتشبع بالآراء التقليدية عن التعليم الثانوي لدى أولياء الأمور وصناع الرأي العام في المجتمع.

5- إعداد مدرسين وإداريين وموجهين مهيئين لهذا النوع المستحدث من التعليم في مراميه وأهدافه ومناهجه، إذ لا يمكن للصيغة الجديدة أن تنجح بمدرسين وإداريين نشأوا في النظام التقليدي للتعليم الثانوي.[31]

6- ضرورة توفير الوسائل المادية من مبان ومعدات وكتب وغيرها قبل البدء ببرامج تتطلب ذلك.

الكفاية الخارجية للتعليم العالي:

يلاحظ من استعراض النمو الكمي للتعليم العالي بأنواعه المختلفة، ومن مشكلات الكفاية الخارجية المعروضة في الفصل السابق، أن التعليم العالي يعاني ما يشبه الأزمة. فالطلب الاجتماعي عليه كبير جدا وعوامل التشجيع للدخول فيه تكونت من عوامل اقتصادية واجتماعية لا يستطيع التعليم-وحده-تعديل أثرها.

ويمكن تصنيف مشكلات التعليم العالي ذات العلامة بالكفاية الخارجية إلى صنفين هما: حجم الإقبال الكبير عليه في مجالات نقل الحاجة إليها، وتدني المستوى التعليمي والقدرة على الأداء العملي وضعف الالتزام القيمي لدى المتخرجين. ولاشك أن هذين الصنفين من المشكلات متلازمان لأن سهولة القبول وإتاحة الفرصة لكل راغب تؤدي إلى التساهل في المستويات وعجز المؤسسات التعليمية العليا عن توفير النوعية الجيدة من الأساتذة وعناصر الضبط الكافية.

عوامل ضعف الكفاية الخارجية:

إن مؤشرات ضعف الكفاية الخارجية الموضحة في الجزء السابق تنسحب على التعليم العالي في دول المنطقة بشكل واضح. وفي سبيل استيعاب تلك المؤشرات وإمكانية القدرة على علاج المشكلات الناجمة عنها فان فهم العوامل المسببة لها سيكون أكثر جدوى. وسيقتصر النقاش هنا على أبرز عوامل ضعف الكفاية الخارجية للتعليم العالي والمتمثلة فيما يلي:-

١- خضوع القبول للطلب الاجتماعي. فمن المعروف أن هناك استراتيجيات للقبول، إحداها إتاحة الفرصة لكل راغب، والثانية تقوم على التحديد حسب الحاجة لقوى العمل والإمكانيات التعليمية المتوفرة. والمطلع على واقع التعليم العالي في بلاد المنطقة لا بد أن يدرك سيطرة الاستراتيجية الأولى في المنطقة. ويعزز هذا الرأي قائمة مشكلات الكفاية الخارجية المعروضة في الجزء السابق، والعديد من الدراسات الخاصة بالموضوع. فالطلب الاجتماعي هو الذي يحدد حجم التعليم العالي وتنوعه وليس التخطيط لمتطلبات القوى العاملة مثلا. ويستدل أحد الباحثين على صحة هذا الاستنتاج بمثال من المملكة العربية السعودية حيث كان العدد المستهدف للتسجيل عام 1399/ 1400 هـ في جامعة الملك سعود هو 10496 طالبا بينما بلغ العدد 13124 طالبا، وفي جامعة الملك عبد العزيز كان المستهدف 11610 طالبا بينما بلغ العدد 19287 طالبا.[32]

وللمزيد من الدلائل من المملكة العربية السعودية أيضا تورد دراسة أخرى إحصائيات مقارنة للخريجين والمسجلين في تخصصات تشتد الحاجة إليها وتخصصات تقل الحاجة إليها. وهذه الإحصائيات والتخصصات حسب ما أوردته الدراسة كالتالي:

جدول رقم 5 – 1

الخريجون الجامعيون في المملكة العربية السعودية بين عامي 1390 – 1400 هـ والمسجلون في الجامعات عام 1400/ 1401 هـ

تخصصات تشتد الحاجة اليها	عدد الخريجين	عدد المسجلين	تخصصات تقل الحاجة اليها	عدد الخريجين	عدد المسجلين
الهندسة	1955	4852	دراسات اسلامية	5347	10371
الطب والعلوم الطبية	109	2078	اداب وعلوم اجتماعية	5166	15505
الزراعة	529	1060			
الاقتصاد والادارة	2752	7845			
العلوم	1158	3233			
التربية	6035	6030[2]			

المصدر : يوسف القبلان ، تنسيق الخدمات التعليمية ، ندوة تنسيق الخدمات التعليمية ، معهد الادارة العامة – الرياض 1405هـ ، خطة التنمية الثالثة في المملكة (مصدر سابق) ص262

ويلاحظ من الجدول السابق الفارق الكبير بين حجم المتخرجين والمسجلين حسب التخصصات وتصنيفها المعطى. وقد تحسنت الصورة في هذا الجدول عن سنوات سابقة، حيث كانت نسبة المسجلين في الآداب والعلوم الاجتماعية والتربية عام 1399 / 1400 هـ تبلغ 76٪ أما في سنة 1400/ 1401هـ فقد بلغت النسبة 61٪ فقط وإذا أضفنا التربية-للحاجة المستمرة للمدرسين-إلى قائمة التخصصات الأشد حاجة فان النسبة السابقة تنخفض إلى 50٪ فقط[34]. ويشير تقرير من الرئاسة العامة لمدارس البنات في المملكة إلى أنه في الوقت الذي لا تزال الرئاسة تستخدم فيه حوالي 18 ألف مدرسة متعاقدة فان هناك عددا كبيرا من خريجات الجامعات السعوديات في حقول لا تمكنهن من العمل في التدريس.[35]

ويعلق أحد الباحثين على مثل هذه الإحصائيات وما تمخضت عنه من واقع ينطبق على المملكة ومعظم دول المنطقة بقوله: «ويستنتج من ذلك أن التعليم الجامعي يسير في اتجاه تلقائي. ولا يوجه باتجاه خدمة خطط التنمية، وان استمرار هذا الوضع سيؤدي إلى صعوبة تحقيق هدف استراتيجي رئيسي للتنمية، وهو إسهام المواطنين بدور فعال فيها»[36].

والطلب الاجتماعي على التعليم العالي في المنطقة له مسببات كثيرة أهمها المكانة الاجتماعية المعطاة لخريج التعليم العالي على مستوى الوظيفة والاحترام الاجتماعي. فبدلا من أن تكون الشهادة الجامعية عبارة عن شهادة بإمكانية النجاح، اعتبرت هي ضمان النجاح وحددت الرتب والرواتب على أساسها وتبع ذلك الاحترام الاجتماعي المعطى لحاملها لا لعلمه وخبرته بل لشهادته. وقد صور حامد عمار الواقع الذي تمثله الشهادة الجامعية في المجتمعات العربية بكلمات جميلة تحدد لب المشكلة بقوله: «هل الشهادة الجامعية رخصة لدخول العمل؟

وهل أداء العمل ونوع مسئولياته هو الذي يحدد الأجر والجزاء ؟ أم أن الشهادة في حد ذاتها تفرض قيمة الأجر بصرف النظر عن نوع العمل ومسئولياته ؟ ولعل مقارنة بين خريج الجامعة وسائق التاكسي توضح الصورة: هل مجرد حصول سائق التاكسي على رخصة القيادة تكفل له دخلا مفيدا ؟ أم أن رخصة القيادة تسمح له بممارسة العمل ؟ ودخله يتحدد على أساس جهده وخبرته التي يكتسبها من خلال عمله، وما يبذله من أساليب التعامل

مع الزبائن والقدرة على اجتذابهم.[37]

وتزداد المشكلة عمقا في دول المنطقة لسياسة التوظيف المضمون مدى الحياة بغض النظر عن الإنتاجية، بل أن الوظائف القيادية تكون نصيبا سهلا للمواطنين وقد يصل إليها حتى غير الأكفاء نظرا لقلة السكان وتناقض الإمكانيات القادرة تبعا لذلك. وقد سببت الثروة البترولية وما نتج عنها من سيولة مالية تفوق قدرة الاقتصاد المحلي على تمثلها، مقرونة بطبيعة الأنظمة الاجتماعية والسياسية السائدة في المنطقة، وبقلة السكان-سببت كلها مجتمعة توجه حكومات دول المنطقة إلى تبني «مفهوم المشاركة في الثروة» بطرق كان لها تأثيرات سلبية على الاتجاهات والقيم اللازمة للنمو والتنمية. ومن الطرق التي توختها الحكومات تيسير التعليم ومجانيته بل ودفع مكافآت ثابتة لطالبيه-كل ذلك بدون ضوابط توجيهية له-مقرونة بضمان التوظيف للخريجين وسهولة الحصول على الثروة في العقد الحالي. وقد نتج عن كل هذه العوامل مجتمعة أن أصبح التعليم نمطا استهلاكيا غير قادر على تكوين الظروف المعينة على الإنتاج والمشاركة والمسئولية المجتمعية. وكانت نتيجة ذلك في التعليم العالي-كما يقول أحد الباحثين-أن ترسخت «تقاليد الأخذ والفردية، وظهر ذلك في التعليم الجامعي على هيئة المطالبة بتوفيره بدون قيود، مما يكون عناصر ضغط على سياسات القبول، ليس مجرد القبول في الجامعة، بل حتى المطالبة ببرامج جامعية، قد لا تكون هناك مبررات من احتياجات الدولة أو المجتمع للتوسع فيها»[38].

2- العامل الثاني لضعف الكفاية الخارجية يتمثل في شبه غياب الضوابط النوعية لضمان مستوى راق من التعليم العالي. وقد تسببت شدة الطلب الاجتماعي والاستجابة السياسية له مقرونة بالعادات والتقاليد الاجتماعية التضامنية «المطلقة» تسببت هذه في ضعف تأثير الضوابط الأكاديمية التقليدية. فالتوسع في التعليم العالي وقلة الأساتذة القادرين تبعا لذلك أضعفت الروح الأكاديمية الموضوعية فتركت السبيل للعوامل الخارجية لتفعل فعلها، مما أدى إلى ضعف المستوى وتحويل التعليم العالي إلى مؤسسة لمنح الشهادات للقادرين ولغيرهم إذا توافرت الشروط الشكلية الدنيا لذلك.

والنتيجة المنطقة أن تدني المستوى في التعليم العالي سيؤدي إلى ضعف كفايته الخارجية حيث أن الحدود الدنيا من الصفات التي لابد من توفرها

في الخريج ذهبت ضحية العوامل الأخرى، والتصحيح المطلوب لهذا الوضع ليس يسير بالطبع ولكن من أبرز الخطوات التي، يجب أن تتخذ أن تفرض وتنفد سياسات للقبول تتسم بالموضوعية وتقوم على ضمان حسن اختيار المرشحين للتعليم العالي ممن لديهم الاستعداد للاستفادة من التعليم وتطوير شخصية قادرة تتسم-من بين أمور أخرى-بالمعرفة والتحصيل المناسب، والإيمان والثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الآخرين، والإيجابية والشعور بالمسئولية، والمبادرة، والتفكير السليم، والقدرة على البت والتقرير.[39]

والخطوة الأخرى الضرورية لضمان المستوى تتمثل في وجود معايير لتقويم التعليم العالي والاعتراف بمؤسساته. ويجب أن تحدد هذه المعايير من قبل هيئة أكاديمية واعية ومختارة بالتعاون مع مؤسسات جامعية مشهود لها بالنجاح حتى لا يخضع الاعتراف بالشهادات والجامعات في المنطقة لقرار إداري كما هو الحال الآن، أو للمجاملة بين الدول والجامعات. ويشترط أن يوكل التقويم إلى جهات خارج نطاق الجامعة المعنية. ويجب أن يشمل تقييم الأداء، ونوعية التعليم والأنشطة العلمية الأخرى التي تقدمها.

3- ومن عوامل ضعف الكفاية الخارجية عدم ملاءمة المناهج والتخصصات المتوفرة للاحتياجات التي تفرضها طبيعة التنمية والظروف الواقعية المتغيرة. فجامعات المنطقة نشأت نشأة تقليدية مستمدة من الخارج وزرعت في بيئة تختلف احتياجاتها عما توفره تلك الجامعات. فمن العسير على الباحث حتى وقت قريب أن يجد تخصصات متنوعة في البترول وهو عصب حياة المنطقة، أو عن الزراعة في الصحراء، أو عن تحلية المياه، والطاقة الشمسية، وهذه من مقومات بلاد المنطقة التي يمكن أن تعتمد عليها بعد البترول. بل إنه وحتى الآن لا يوجد اهتمام بدراسة المجتمع المحلي والإقليمي وتتبع مشكلاته والتخطيط لتطويره بشكل متكامل. فالبرامج المتوفرة عادة تبدأ بكليات مشابهة لما أبدع في بلاد أخرى. ومحتوى المناهج منقول من جامعات أخرى ولا ملاءمة بينه وبين ظروف المنطقة وواقع ما تحتاج إليه. وأصبح مجرد بحث أوضاع المنطقة والتعرض لمشكلاتها في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية، يعتبر ضربا من الشذوذ والخروج عن النهج، إن لم يصل الأمر إلى حد الإرهاب الفكري من

قبل الفئات التقليدية والمنافقة في الجامعات.

وقد عبر عن مشكلة التعليم العالي في المنطقة أحد قادتها التربويين بقوله: أن المشكلة في «ملاءمة ما تعلمه هؤلاء لنهضة تنموية ذاتية، بعيدة عن التبعية الاقتصادية الجديدة، فيها مقومات الاستمرارية وخصائص التطور والإبداع» والتساؤل الدائم، هو «مدى قدرة هؤلاء على النفس الطويل والتصاقهم بآمال وطموحات أمتهم، وإيمانهم بقابلية حضارتهم العربية الإسلامية على النمو والصعود» «ولقد رأينا أفواج الجيل المسخ تلو الجيل المسخ يخرجون من جامعات الوزارات وينتشرون في الأرض العربية دون أن يكون لهم أثر حاسم في صراع أمتهم مع الجهل والفقر والمرض والتخلف والتجزئة»[40]

وحول المشكلة يلاحظ كاتب آخر عدم ملاءمة أعمال الخريجين لتخصصاتهم بشكل ملفت للنظر فيقول: ما دام أغلب الخريجين يتجهون للخدمة المدنية بصرف النظر عن تخصصاتهم حيث يلتقي «في أحضان البيروقراطية الرءوم خريج كلية الآداب، والعلوم والزراعة والحقوق، يلتقون في نفس الغرفة، وأكاد أقول يؤدون نفس العمل فلماذا لا توجد كلية عملاقة تسمى كلية الخدمة المدنية تدرس فيها كل المهارات والمعارف التي يحتاجها الموظف المدني» ويستمر نفس الكاتب في مناداته بضرورة الملاءمة والخروج عن التقليدية متسائلا عن غياب دراسات عن الخليج، وأخرى عن التنمية، وعن مشكلات المجتمعات واحتياجاتها بشكل عام.[41]

الخروج من الأزمة:

أمام واقع التعليم العالي كما يبرز من الجوانب المعروضة هنا، فلابد أن يعرف القارئ بأن هذا التعليم في أزمة حقا. وأزمته ليست مقتصرة عليه بل يمتد أثرها المدمر على كل طموحات المجتمع في التنمية لأن عنصر التطوير هنا هو المتأثر بهذا النوع من التعليم غير المنتج. وقد تعددت الآراء والطروحات لعلاج المشكلات من قبل المسئولين والمفكرين بفكر ثاقب ووسائل عملية صافية. ولكن جوهر المشكلة يبقى في تحويل تلك النظريات إلى خطوات تنفيذية وهذا ما لم تستطع النظم التعليمية عمله حتى الآن. ولا يظهر أن حل مشكلة التعليم العالي أو غيره يمكن أن تؤخذ بمعزل عن

القرارات السياسية في مختلف المواضيع المتداخلة، حيث أن الأمر يتطلب التخطيط والتنسيق، والمتابعة. وهذه كلها «قرارات ومواقف سياسية لا يمكن إنجاحها إلا تحت أعلى سلطة في الدولة»[42] وعملية التخطيط المتبعة في دول المنطقة في معظم جوانبها لا تتعدى إعداد الخطة ثم تركها للمنفذين بدون التزام ضروري بها، وهذا ما يكشف الفجوات بين الخطط ومحصلاتها التنفيذية.

ويبدو أن هناك مدخلين عمليين لقضية التعليم العالي وربطه باحتياجات التنمية هما سياسات القبول وسياسات التوظيف،. وما لم يعالج هذان الموضوعان فإن الأزمة ستستمر وستتضاعف آثارها بمرور الزمن.

سياسات القبول:

إن المنطلق الأساسي لسياسات القبول يجب أن يقوم على أساس أن التعليم العالي ليس حقا اجتماعيا للفرد تضمنه الدولة بل ميزة يحصل عليها القادرون فقط من ذوي الاستعدادات للاستفادة من التعليم العالي، من غير أن يرتبط ذلك بالقدرة المادية أو المكانة الاجتماعية للطالب. وهذا ما تضمنه بالفعل سياسة مجانية التعليم المتبعة في المنطقة. وتحديد القادرين عقليا وسلوكيا وتوجها، يتطلب جملة من الإجراءات التفصيلية أهمها عدم الاعتماد على الشهادات السابقة فقط بل ضرورة اجتياز اختبارات قبول متطورة وموضوعية تقيس التحصيل العلمي والاهتمامات والسلوك العلمي، بل إن بعض الدول-لضمان نضج طالب الالتحاق بالتعليم العالي-تتطلب خبرة عملية قبل الدخول في برامج التعليم العالي تتحدد من خلالها قدرات الطالب وتوجهاته ومدى استعداده للاستفادة من تعليم أكثر تخصصا وأرفع مستوى.

والمبدأ الثاني لسياسات القبول ألا تكون رغبة القادرين فقط هي المحدد لنوع البرامج التعليمية التي توفر للملتحقين. بل إن هذه يجب أن ترتبط أكثر بالخطط الاقتصادية والاجتماعية المعلنة من ناحية، وبتلمس احتياجات المجتمع والإعداد لها في حالة غياب الخطط من ناحية أخرى. وإذا كانت مسئولية الخطط الشاملة مسئولية الدولة ككل، فإنه في غيابها تبقى مهمة تلمس احتياجات المجتمع وتطورات المستقبل مسئولية إدارة التعليم العالي. كما أن هذه المسئولية تستمر على إدارة التعليم العالي حتى مع وجود خطط

شاملة لضمان التوافق مع الخطط ومع المتغيرات التي يمكن أن تحدث بالرغم من وجود المخطط. وبهذا الشكل تكون المحصلة النهائية وجود تعليم عال يناسب احتياجات المجتمع.

وغني عن القول أن الأخذ بهذا المعيار يجب ألا يؤثر على الاستقلالية والإبداع وتنمية المعرفة والفكر كوظيفة رئيسية من وظائف الجامعات. حتى لا تتقلب جامعاتنا إلى مجرد مراكز مهنية همها الوحيد والأساسي الإعداد المهني. فالمبدأ السليم هو أن يكون لدى الملتحق بالجامعة من الوعي والإدراك والبصيرة القدر الكافي بحيث يختار التخصص العلمي المناسب له مهنيا وعلميا واجتماعيا.

ومن الأمثلة المناسبة هنا يمكن أن نشير إلى تجربة إحدى مؤسسات التعليم الرائدة في المنطقة وهي «كلية الخليج للتكنولوجيا في البحرين» فهذه الكلية لم تؤسس على نمط الكليات الجامعية المعتادة ببرامجها التقليدية، بل روعي فيها الواقع العملي لتطور المنطقة وضرورة وجود برامج تناسب الحاجة وتضمن توجيه الطلاب لما يناسب قدراتهم ويلبي احتياجات التنمية في نفس الوقت. فهذه الكلية على سبيل المثال توفر بجانب الشهادة الجامعية برامج قصيرة تعتمد على التكثيف الفني التطبيقي لمدة سنتين في السكرتارية، والأعمال التجارية، والمحاسبة، وإدارة الأعمال والهندسة. وبإيجاز فان هذه الكلية-لولا اعتمادها على اللغة الإنجليزية-يمكن أن تكون نموذجا يحتذي في المنطقة.

ولتنفيذ هذه المبادئ في سياسات القبول فانه يصبح من الضروري الحد من القبول وتوجيهه ولو توفرت الشروط الدنيا في طالبي الالتحاق. وقد فعلت هذا كله دول العالم بدون استثناء ولم يتدخل القرار السياسي والتضامن الاجتماعي الخاطئ ليغير من مثل هذا التوجه إلا في دول المنطقة. وفي خطوة كهذه فان من البديهي أن يرتبط الإجراء بمعالجة شاملة للتعليم تقوم على توفير فرص تعليمية مختلفة الأنواع والمستويات وذات ارتباط مباشر باحتياجات التنمية. وإلا فان القرار سيتعرض للكثير من النقد والمعارضة ومن ثم يمكن أن يتدخل القرار السياسي لإلغائه.

ولعل مما يبشر بالخير أن دول المنطقة واعية لمثل هذه المشكلات وأن الحلول المقترحة دخلت مرحلة الإعلان عنها كسياسات لهذه الدول. فقد

ورد في مشروع «استراتيجية التنمية في إطار التكامل» لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الحد من القبول في المرحلة الثالثة بحيث توجه الأعداد الكافية للتعليم الفني المتخصص، وتقويم برامج التعليم العالي وسياسات القبول وقصر الحوافز للطلاب على التخصصات المطلوبة حسب الخطط. كما ورد مثل هذا بوضوح في استراتيجية خطة التنمية الرابعة في المملكة العربية السعودية[43]

سياسات التوظيف:

إن من أسباب شدة الطلب على التعليم العالي في المنطقة سياسات التوظيف المتبعة-ففوق ضمان الوظيفة نجد ارتباط الراتب بمستوى الشهادة وعدد سنوات الدراسة اللازمة للحصول عليها. ودول المنطقة وان استطاعت القيام بمثل هذا العمل في الماضي لا بد أن تستفيد من تجربة الدول التي تحقق لها السبق النسبي في التنمية، فتلك الدول لا تلتزم بالتوظيف ولا تربط الرواتب بالشهادات. ولذا تترك الحرية للفرد في نوع التعليم وعلى نفقته كما في الأنظمة الاقتصادية الليبرالية. وإما أن تلتزم بتوظيفه ولكنها تلزمه أيضا بنوعيات التعليم ومستواه على ضوء خططها التنموية كما يحدث في الأنظمة الاشتراكية.

ومما زاد الأمر سوءا في سياسات التوظيف ما أحدثه التوجه الضروري من إسناد المناصب القيادية إلى المواطنين. فقد أدت هذه الممارسة إلى مفهوم خاطئ حيث أصبح المعتقد أن المواطنة فقط وليس المهارة والقدرة هي المعيار في الحصول على المنصب. وهكذا، ولارتباط المنصب بالشهادة الجامعية، وللمكانة الاجتماعية وما يفرزه المنصب من سلطة وبروز إعلامي، أصبح الصراع للحصول على الشهادة هو الهدف. كما أنه في غياب معايير موضوعية لاختيار القيادات وتولي المناصب أصبح الصراع والنفاق الاجتماعي هو الشغل الشاغل للموظفين للوصول إلى المناصب القيادية.

إن الممارسات الحاضرة في سياسات القبول، وفي التوظيف وفي تولي المناصب القيادية تمثل حلقات متداخلة مع بعضها. فإذا تم القبول بدون اختيار دقيق وتوجيه صحيح وفق الحاجة، فإن الفرصة أكبر ليحصل على الشهادة من لا يستحقها، وبضمان الوظيفة لكل متخرج مهما كانت قدرته

وقيمه وسلوكه العملي والتزامه، وقبل كل ذلك مدى الحاجة إليه، ولنا أن نتصور حينئذ مدى الإنتاجية والفعالية الناتجة عنه.. وفي استمرار عملية إسناد المناصب القيادية وفق الطرق السائدة في المنطقة يمكن أن يتولى المناصب غير أهلها. وهكذا فان الحلقات تتكامل في استمرار الآثار السيئة وتراكمها نتيجة الأخطاء المتضمنة في كل حلقة.

5 أولويات العمل والأهداف الاستراتيجية لتعزيز مساهمة التربية في التنمية

استعرضت الفصول السابقة الجوانب المختلفة للنظم التربوية في المنطقة من منطلق تقويمي لدورها في التنمية. وقد تركز العرض في كل جزء على إبراز أهم المشكلات ومعالجتها في الواقع الخاص بكل جانب من الجوانب المعروضة.

ولما كان الهدف الرئيسي للدراسة هو تصحيح التوجه المستقبلي بدلا من الاقتصار على التعرف على المشكلات التربوية والمعضلات الناتجة عنها وعن غيرها، فإن الدراسة قد ضمنت التعرف على أبرز الأولويات للعمل والأدوار المطلوبة من التعليم من خلال الخطوات المتبعة في منهج الدراسة.

والملفت للنظر أن الأولويات والأدوار المستخلصة من المقابلات والندوات والأدبيات بل وحتى الوثائق الرسمية جاءت معززة لبعضها في الفكرة والصياغة إلى حد التطابق في بعض الأحيان. والجانب الآخر في التماثل هو أن الأدوار والأولويات المستخلصة تقابل إلى حد كبير المشكلات المستخلصة أيضا

مما يمثل استجابة وعلاجا لها.

وقد تم تصنيف الأدوار والأولويات إلى قسمين: أولا: ما يمكن أن يقوم به النظام التربوي نفسه وهو القسم الأكبر نظرا لتفرع مشكلاته. وثانيا: ما لا بد من مساهمة مؤسسات المجتمع الأخرى في القيام به. وحسب هذا التصنيف فان أبرز الأدوار وأولويات العمل المستخلصة جاءت كما يلي:

أ-الأدوار وأولويات العمل المطلوبة في النظام التربوي:

- خلق الإنسان العربي الواعي القادر على إعطاء النقد وتقبله ومواجهة المشكلات.

- غرس حب العمل والاعتماد على النفس وتشجيع المبادرة والإبداع، والقيم الإنتاجية والمواقف الإيجابية نحو الصناعة والمهن الفنية مع أخذ التوازن في الاعتبار.

- توفير المهارات والمعارف التي تتطلبها التنمية وبخاصة القدرات الإدارية.

- تطوير التعليم الفني المتخصص ودمجه مع مسارات التعليم بدون فقدان التركيز وجودة النوع.

- اختصار المنهج والتركيز على اللغة العربية والإنجليزية ومواد التخصص العلمية والإنتاجية.

- التوازن في التوجيه للتعليم وضبط سياسات التخرج والقبول لكل مرحلة حسب الحاجة بسلطة القرار الإداري والسياسي.

- تكوين الاتجاه نحو المواطنة والانتماء للأرض والتراث.

- تكوين ملكة التفكير والتأمل بدلا من الحفظ والاستدعاء الآلي للمعلومات.

- إعادة تأهيل المعلمين وتحسين اختيار وإعداد المرشحين منهم مستقبلا.

- ديمقراطية الإدارة واتساع مفهومها من التسيير والتسلط إلى التسيير والتطوير

- قيادة المجتمع في المسائل الخلافية مثل التقاليد والعادات.

- دفع الطالب وتوجيه للتعلم الذاتي. - منح حريات كافية للبحث وتبادل الفكر لخلق الإنسان الواعي والمدرك والديمقراطي.

- دعم ثقة الطالب بنفسه وتمكينه من الموضوعية ومعرفة قضايا عصره

ومشكلات مجتمعه.

- تشجيع التسامح مع الأفكار المخالفة وتعزيز القدرة على التكيف.

- تعميم التعليم ومحو الأمية والتركيز على الإناث وعلى القاطنين خارج المدن.

- تقريب المناهج وإيجاد أجزاء مشتركة بينها في المواد الاجتماعية والإنسانية.

- اعتماد مبدأ التكامل في مؤسسات التعليم وبخاصة المكلف منها مثل التعليم العالي والفني.

- تطوير أساليب التقويم وجعلها ملائمة لأهداف التربية بأنواعها ومستوياتها المختلفة.

- التركيز على إعداد القيادات في كل المجالات لصغر القاعدة السكانية في بعض ا لدول.

- توجيه الخريجات للتدريس في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لحل مشكلة العمالة.

- تفريع التعليم الثانوي وإدخال التعليم الفني من خلاله.

- التركيز على تطوير المرحلة الابتدائية لضمان تيسير التحسين والتطوير للمراحل اللاحقة.

- التركيز على البحوث التربوية العملية وتحويل نتائجها للمناهج وطرائق التدريس مباشرة.

- تشجيع الأساتذة للتخصص في التعليم الابتدائي وتأهيلهم على مستوى الجامعة ودفعهم للاستمرار في مهنتهم عن طريق احترامهم وإعطائهم حقهم مساواة بغيرهم.

- تقدير العمل اليدوي واحترامه والتعويد على ممارسته في المدارس.

- كسر الخوف من التكنولوجيا والآلة لدى المواطن.

- الرفع من سوية التعليم العالي وتفريعه وضبط التوجيه لفروعه المختلفة حسب الحاجة وبسلطة القرار.

ب-الأدوار وأولويات العمل المطلوبة خارج النظام التربوي:

- تغيير موازين التنمية والتشديد على القيم والاتجاهات الاجتماعية

الإنتاجية.

- التوازن في الاحترام الاجتماعي، والإبراز الإعلامي لمختلف أنواع المهن وإعطاء المهن الفنية والوظائف التنفيذية دون القيادية حقها من التقدير.

- تعديل نظام الحوافز والرواتب لإحداث التوازن بين المهن.

- ربط المكافأة بالجهد والإنتاج بعيدا عن الواسطة والمحسوبية والشكليات الأخرى.

- عدم ضمان الوظائف للخريجين وتركهم لمتطلبات السوق.

- تطبيق مبدأ السوق الإقليمية للعمل وتحقيق التكامل في التأهيل والتشغيل.

- الحد من الطموح في برامج التنمية لتنسجم مع الوضع السكاني للمنطقة.

- استيعاب الإناث في مجالات العمل المختلفة وحل مشكلة الخريجات.

- تنسيق دور الإعلام مع التربية لضمان التناغم بينهما في دعم الاتجاهات والقيم المقرة اجتماعيا.

- محاربة القيمة الاجتماعية للشهادات واعتبارها شرطا لتولي المناصب القيادية والحصول على المراتب والرواتب العليا.

- تصحيح مبدأ المشاركة في الثروة ليكون دافعا للإنتاج وتكوين قيمة مضافة ومصدر مستمر للاقتصاد الوطني بدلا من سيطرة النزعة الاستهلاكية المدمرة.

تظهر القائمة السابقة لأولويات العمل ضخامة العمل المطلوب من التربية ومؤسسات المجتمع ككل إذا كان للتربية أن تسهم بدورها في التنمية، ومن خلال الندوة التي عرضنا فيها هذه النتائج تحت محاولة استجلاء المداخل العملية الكفيلة بتحقق الأولويات المطروحة.[1]

وقد نتج عن المحاولة إبراز أهمية إصلاح التعليم العالي بتنظيم القبول فيه وتحسين نوعيته لدوره في تأهيل القيادات المسئولة عن التنمية. ومن ثم فان البدء به يمثل علاجا آنيا ضروريا لإيقاف النزيف الناتج عن استمرار أنماطه ونوعية خريجيه. وقد احتل التعليم الثانوي وإصلاحه مرتبة بارزة في سلم الأولويات أيضا لدوره في حل مشكلة العمالة الفنية المتوسطة ودوره في تهيئة إصلاح التعليم العالي. أما التعليم الابتدائي وضرورة تعميمه

وتجويده فقد أبرز أنه العلاج الوقائي الضروري لإرساء قاعدة سليمة للمراحل التي تليه ولأهميته في تكوين قاعدة شعبية متعلمة كليا.

هذا من منظور المراحل التعليمية. ومن منظور الوسائل التربوية داخل النظام التعليمي فإن المداخل العملية التي أبرزها اللقاء تتمثل في: إصلاح الإدارة التربوية بصفتها القائدة والمشرفة القادرة على تطوير التعليم وتوجيه وتصحيح مساراته بما يتهيأ لها من وعي واحساس بالمسئولية، إذا صلحت. وقد احتل حسن اختيار المعلم ومن ثم جودة تأهيله وتدريبه المرتبة الثانية من الأبرار وبرز دور المحاسبة والمتابعة للمسئولين عن التعليم على كل مستوياتهم بأنه إحدى ضمانات العمل الناجح. هذا عن المداخل السريعة من جانب النظام التربوي لتحقيق أولويات العمل. أما عن المداخل ذات المدى الطويل فقد أبرزت الندوة قضية تحسين المناهج. وتحسين التعليم الابتدائي والتكامل بين دول المنطقة.

بجانب هذه المداخل العملية التي انحصرت في الجوانب المتعلقة بالنظام التربوي. فإن الندوة قد أبرزت دور العوامل الخارجية المتحكمة بالعلاقات بين ناتج التربية والمجتمع ككل، وأنه لا يمكن للتربية أن تحقق أهدافها ما لم يتوفر المناخ السياسي القائم على المشاركة المنظمة، والالتزام بالتنمية الشاملة والعمل على المتابعة للخطط والبرامج والمحاسبة للمسئولين. كما برز الجانب الاقتصادي وطرق توزيع الثروة وضرورة ربط المكافأة بالجهد. وعدم إتاحة الفرصة لسهولة الحصول على الثروة، وإعادة التوازن للقيم الاقتصادية بشكل شامل-برزت هذه كلها ضمن أولويات العمل التي يعتقد المشاركون بأن نجاح التربية في دورها يتوقف على علاج تلك القضايا في نفس الوقت الذي يجري فيه الإصلاح التربوي.

ان ما يكشف عنه التحليل السابق عن الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية للنظام التعليمي من مشكلات يبرز مدى حجم العمل المطلوب ونوعيته. ولا يتوقع من النظام التعليمي وحده إن ينجح بذاته في ظل تركيبة اقتصادية اجتماعية غير مؤديه للتنمية. ويدلل على صحة هذا القول مدى الجهود التي بذلتها دول المنطقة في توفير التعليم وتطويره وسعيها لتجويده باستمرار. ولو افترضنا أن هذه الجهود نجحت وتحقق للتعليم ما يمكن أن يسمى بالمؤشرات الأكاديمية للجودة، أو عوامل رفع الكفاية الداخلية مثل التقليل

من نسبة الهدر ورفع المستويات العلمية وتحسين المناهج ورفع كفاية المدرسين ونحو ذلك، لو افترضنا نجاح هذه الجهود فلن يكتمل للتعليم مساهمة حقه في التنمية ما لم ينجح في موضوع الكفاية الخارجية ويحقق ما يمكن أن يسمى المؤشرات التنموية للجودة. والمؤشرات التنموية للجودة كما وصفتها وثيقة «تأملات في مستقبل التعليم» هي مدى إسهام التعليم في «حل مشكلات التنمية وقضاياها من منظور الموارد البشرية» وأهم هذه القضايا والمشكلات كما توردها الوثيقة:

- تدني نوعية حياة الإنسان العادي، وعدم سد حاجاته الأساسية، وبخاصة ذلك الذي يعيش في البيئات الريفية وأحزمة الفقر في المدن.

- ضعف القدرة الذاتية التكنولوجية، والنقص في المهارات الفنية والعلمية والإدارية.

- التخلف في قطاع الزراعة، وعدم كفاية الغذاء وهامشية الصناعات التحويلية، والقصور الشديد في البنى القاعدية والهياكل الارتكازية، داخل الدول العربية، فيما بين بعضها والبعض الآخر.

- الهدر في الموارد الطبيعية وتلوث البيئة

- الحاجة إلى استثمار أمثل للفوائض المالية العربية.

- ضعف الإنتاجية.

- الاتجاه إلى تنمية أنماط استهلاكية مستوردة وغير ملائمة.

- الحاجة إلى ترسيخ القيم الخلقية والدينية الأصيلة في واقع حياة الناس وسلوكهم.

- التفاوتات الكبيرة في الثروات والدخول.

- الحاجة إلى الديمقراطية السليمة وما تعنيه من تقدير القيمة الإنسانية، وحرية ومشاركة شعبية حقيقية، وتكافؤ فرص وعدالة اجتماعية.

- ضعف منسوب التعاون والتعاضد العربي، والحاجة إلى الاعتماد الجماعي على النفس.[2]

وان كانت أولويات العمل والأدوار المطلوبة من التربية التي كشفت عنها الدراسة تتجه في معظمها نحو العمل داخل النظام التربوي، فإنها قد شملت أيضا مجالات العمل الضرورية خارج النظام التربوي.

وحيث أن معايير الجودة الحقيقية للتعليم لا يمكن أن تقتصر على

عملية تطويره الداخلي وتحقق ما أسميناه «المؤشرات الأكاديمية للجودة» بل لابد أن تمتد إلى تحقيق «المؤشرات التنموية للجودة» فإن الجزء اللاحق من هذا الفصل سيهدف إلى تحديد الأدوار وأولويات العمل من خلال المنظور الشمولي للمعايير الأكاديمية والتنموية، وهو ما تمثله الأهداف الاستراتيجية المقترحة.

الأهداف الاستراتيجية:

تمثل الأدوار وأولويات العمل الخطوات المطلوبة لتطوير الأنظمة التربوية في المنطقة وتعزيز دورها في التنمية. وكما يرى من العرض فإنها متشعبة ومتعددة، ومنها ما يقع ضمن مسئولية النظام التربوي، ومنها ما يقع ضمن مسئولية أنظمة ومؤسسات أخرى في المجتمع. والأهداف الاستراتيجية المقترحة في هذا الجزء عبارة عن محاولة للم أشتات الموضوع لتوضيح العلاقة القائمة والمطلوبة بين التربية والتنمية، وكذلك توضيح المسارات المفتوحة أمامنا في المستقبل، إلى جانب التأكيد على ضرورة شمولية الإصلاح في كل المؤسسات والأنظمة الاجتماعية حتى يكون هناك تناغم وتعزيز متبادل للتوجهات الإيجابية لكل مؤسسة ونظام.

وكما سبقت الإشارة إليه، فإن الملفت للنظر في النتائج المستخلصة عن المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي، وأولويات العمل الواجب اتباعها جاءت مؤيدة لبعضها البعض، حتى أن الإجابات كانت تتكرر بنفس الألفاظ أحياناً، مما يبين أن مسألة الوعي بالمشكلات وأولويات العمل ليست غائبة عن المسئولين التربويين ولا عن المسئولين خارج النظام التربوي أو المفكرين ورجال المجتمع أينما كانوا.

ان المتوقع في هذا الخصوص أن يكون الوعي خطوة أولى للشروع في التطور والتصحيح ولكن هذا لم يحدث في المجال التربوي-كما يمكن أنه لم يحدث في غيره بصورة مشرفة بالرغم من تردد الأطروحات والمقولات عن المشكلات وأولويات العمل التربوي بشكل قوي ومتكرر منذ أن بدأت مجتمعات المنطقة تعاني من التحولات الاقتصادية والاجتماعية في السنوات الأخيرة. وقد أبانت نتائج المقابلات والندوات سبب هذه الفجوة بين الوعي والعمل للتطوير، حيث كرر أكثر من مسئول ومفكر أن التطوير والتصحيح في أي

مسعى اجتماعي لا يمكن أن يتم في ذلك المسعى لوحده. بل لابد من التصحيحات المتوازنة في المساعي الأخرى ذات العلاقة-وكل مساعي الحياة ذات علاقة ببعض-ويعني هذا الكلام بوضوح أن الإرادة السياسية يجب أن تقود الإصلاح وتتابع تنفيذه بعد إقرار خطة متناسقة له، وحتى هذا المبدأ نفسه ليس غريباً عن المنطقة بل إن الاتجاه الأغلب في دولها والمعلن بكل وضوح هو وجوب التخطيط الشامل والمتوازن وهو ما تحاوله كل دولة على حدة.

غير أن ما يلفت النظر هو أنه مع هذا الوعي الواضح، لماذا تبدو الأمور على غير ما يراد لها؟ ولعل الجواب يكمن في نقطتين: الأولى أن كل دولة من دول المنطقة على حدة لا تملك معطيات النجاح في التنمية بسبب قلة السكان في الدرجة الأولى ومحدودية الموارد في الدرجة الثانية.. النقطة الثانية أنه بالرغم من الوعي والتخطيط الذي تمارسه معظم دول المنطقة لابد أن يكون هناك قصور في شمول الخطط وتوازنها، أو في حالة الجدية في تنفيذها ومتابعتها.

في ضوء ما تقدم لعله يكون من المجدي أن نعود لأرض الواقع لمزيد من التعمق وتدقيق النظر بأوضاع المنطقة والملامح البارزة لأقطارها المنتجة للنفط. وعندما نفعل ذلك سرعان ما يتسنى لنا أن أهم ملامح هذا الواقع وأهم معطياته تتلخص بقلة السكان وقلة الموارد الطبيعية عد النفط، وحداثة النظام التعليمي وأن هذه كلها قد أفرزت عدداً من المشكلات الظاهرة وأهمها: تخلخل نظام القيم والحوافز وسيطرة العمالة الأجنبية، والاهتمام بالمظاهر المادية والخارجية للتنمية وتعاظم النزعة الاستهلاكية لدى المواطنين، أمام هذه المعطيات ومشكلاتها فإن مفهوم التنمية المقتبس في هذه الدراسة والدور المتوقع فيه للتربية يعتبر مناسباً لدول المنطقة إلى حد كبير. فأمام عددها السكاني المحدود وطغيان القوى العاملة الأجنبية يبرز دور التربية الأهم في إعداد القوى البشرية المواطنة، فهي ثروتها الحقيقية القادرة على الاستمرار والعطاء، إذا تم إعدادها وفقاً للشروط المناسبة لإحداث التنمية. فقلة عدد المواطنين تفرض أن تكون تربيته خاضعة لشروط وخطط واضحة حيث لا مجال للمغامرة والتفريط بحقهم في التربية وبضرورتها وسيلة أساسية للتنمية.

وإذا كانت المعطيات الأساسية للتنمية مثل الثروة المادية المعدنية والزراعية، ورأس المال، تحظى بالذكر دوما، فإن إغفال العنصر البشري يأتي من قبيل الاعتراف بداهة بأهمية الإنسان للتنمية بأولويته على أي أمر آخر. ولذا فإن استراتيجية التنمية لدول المنطقة يجب أن تنطلق من اعتراف بأولوية العنصر البشري فلا يضيع هذا في ترجمة التنمية بالمعنى الاقتصادي الصرف أو في ظل المشاريع المادية الضخمة. وتحت هذا الهدف الرئيسي تندرج عدة أهداف فرعية يجب أن تسعى الاستراتيجية التنموية لتحقيقها في مسار أفقي متكامل، وأهم هذه الأهداف هي:

أ- توفير حد أدنى من التعليم للجميع:

تتطلب عملية التنمية وجود قاعدة اجتماعية عريضة من المتعلمين ففي عصر الاتصالات المكتوبة والمقروءة لا يمكن تفاعل أفراد المجتمع الأميين. وعملية التنمية ذاتها تعتمد على لغة الاتصالات للجميع ولا يكفي وجود نخبة متعلمة لإحداثها.

وأمام أهمية هذه الحاجة لتعميم التعليم ومحو الأمية فمما لاشك فيه أن دول المنطقة تتميز في الوقت الحاضر بنهضة تعليمية واسعة جندت لها الإمكانيات البشرية والمادية وتمكنت من تحقيق معدلات طيبة في هذا السبيل بالرغم من عمر نهضتها التعليمية القصيرة نسبياً. غير أن نظرة فاحصة لتقدم التعليم في هذه الدول لابد أن تؤدي إلى استخلاص أن النتائج لم تكن بقدر الجهود تماما بل أن الدول المعنية-مستفيدة من ثروتها النفطية التعليم بدون تقويم لمردوده، واعتمدت-ولازال بعضها يعتمد البشري المتعاون بشكل مكثف، ووقفت بشكل عام عاجزة عن بشكل كامل نظراً لظروف التخلخل السكاني الذي تعاني منه والعوائق الاجتماعية ضد تعليم البنات بشكل رئيسي. بمعنى آخر أن تنمية التعليم في دول المنطقة اتبعت بشكل مجمل نفس الخط الاستهلاكي الاستيرادي الذي اتبع في مجالات أخرى. وخلصت جهود هذه الدول لتعميم التعليم ومحو الأمية الى أن 2, 71٪ ممن تجاوزوا سن التعليم لازالوا أميين في عام 1980م وأن معظم هؤلاء من الإناث ويتمركزون في قطاعات الريف والبادية، وترتفع النسبة للدول ذات التعليم السكاني الأكبر. أما عن تعميم التعليم للفئة العمرية من سن 6 إلى 11 من العمر فقد بلغ معدل الاستيعاب لكل الدول 3, 52٪ لعام 1980 متراوحاً

ما بين 6 , 46٪ للسعودية و 1 , 84٪ للإمارات[3]. ومع التحفظ على صحة الأرقام إلا أنها ذات دلالة لما يجب على استراتيجية التنمية أن تعمله في مجال تعميم التعليم ومحو الأمية، وهما المطلبان الأساسيان لإيجاد قاعدة مجتمعية عريضة متعلمة تعتبر في حد ذاتها تحقيقاً للتنمية ووسيلة للمزيد من استيعابها وتعميقها في كل مجالات الحياة.

ويستلزم هذا العمل مزيداً من الجهود للقضاء على عوائق تعميم التعليم ومحو الأمية، وذلك بإيلاء تعليم الريف والبادية مزيداً من الجهود، وحل مشكلة التخلخل السكاني، وتعميق اضطرار الإناث للتعلم، وربط برامج محو الأمية بواقع المتعلمين واهتماماتهم، كما يتطلب أولا وأخيراً الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله ونموه وربطه بمهنته وإخلاصه لها بشكل مستمر حتى تضمن دول المنطقة استقرار نظامها التعليمي على نمط ثابت نسبياً وتحسن للأداء مع الوقت.

ب- تحرير العقل وتنمية القدرات الإبداعية:

لم تنجح أمة من الأمم في التقدم ولا تطوير وسائل حياتها إلا عندما نجحت في تطوير أسلوب للتعامل بين الناس يمكن كل فرد من استغلال طاقاته الكامنة إلى أبعد الحدود، وذلك بتوفير الحرية والمبادرة، والتفكير المستقل، وعدم الخوف من العقاب، وإتاحة الفرصة للرضا بنتائج العمل، وإعطاء العقل دوره للمحاكمة على أساس من الدلالة الموضوعية والمقارعة. كل هذه الصفات الشخصية من لوازم التنمية ومن مظاهرها في نفس الوقت. وقد عزز التراث الإسلامي العربي هذه القيم وكان لها الفضل في النهضة الفكرية والعلمية التي شهدتها الدول العربية الإسلامية في المشرق العربي وفي المغرب والأندلس، إلا أن محدودية المستفيدين منها في تلك العصور واقتصارها على القلة من الناس سهل اندثارها، بعد أن تضافرت جهود الأعداء لهدم كيان الأمة.

وقد عانت المجتمعات العربية، ومنها دول الجزيرة النفطية، من فقدان هذه الصفات الشيء الكثير، بل إن تلك الدول طالت معاناتها وتشعبت أكثر من غيرها بسبب ظروفها الاقتصادية المحدودة وتأخر التعليم فيها وسيطرة النظام الاجتماعي القبلي-الأبوي الذي يشدد على الطاعة والاستسلام، وتقبل ما يفرضه الكبار، بدون نقاش.

إزاء هذا الوضع فان النظام التربوي في دول المنطقة مطالب بمضاعفة جهوده للقضاء على مثالب الصفات التقليدية، وترسيخ صفات إيجابية مؤدية للتنمية في إطار من التوازن بين التحرر والاحترام للكبار والسلطة حتى لا تتحول العملية إلى فعل ورد ففعل يتصف بالصراع والمجابهة والتخلي عن قيم الحب والتقدير للكبار.

إن المناقشات الدائرة في المحيط التربوي تتفق على أن النظام التربوي لدول المنطقة يغرس روح الاستسلام والطاعة والسكوت عن الخطأ وتقبل الرأي الآخر بدون اقتناع ويؤكد عليها، وأن هذه الصفات امتداد لما هو موجود في المجتمع الخارجي. إن هذا كله ليس مستغربا فالنظام التربوي لأي مجتمع يعكس القيم والصفات السائدة فيه، ولكن المستغرب أنه مع العزم الظاهر لدول المنطقة، حكومات ومسئولين، على الأخذ بأسباب التنمية، لم يجر إعداد العدة كاملة لذلك. ومن أولويات الإعداد استخدام النظام التربوي لتجاوز سلبيات الواقع في ترسيخ قيم جديدة وقدرات مناسبة لأحداث التنمية. فإذا كان للتربية تقليديا دوران متوازنان بين حفظ الواقع وتغييره، فإن دورها التغييري في العالم الثالث، ومنه دول المنطقة، يجب أن يكون الأبرز والأجدر بالدعم، وهو ما يجب أن تحرص عليه قيادات تلك الدول دوما بفضل ما يتوفر لها من رؤية واضحة وعزم صادق لتسريع التنمية وقطف ثمارها وضمان إستمراريتها.

هذا وان تنمية القدرات العقلية والإبداعية من خلال التربية يتطلب بالضرورة مناهج تعليمية مناسبة من حيث محتواها ومستواها، مبنى ومعنى. وهذا يقود إلى أن من مطالب استراتيجية التنمية في دول المنطقة مراجعة شاملة ومستمرة للمناهج التعليمية والكتب المدرسية بحيث يجري تحديثها وتنقيحها لا من حيث المادة العلمية فحسب بل أيضا من حيث طريقة عرضها وترتيبها وضمان اشتمالها على أساسيات ما يتعلم ويقود إلى التعلم الذاتي المستمر. ففي العصر الحاضر يجب أن تكون العبرة لاختيار ما يعلم لا لحجمه. فالمادة العلمية كثيرة وغزيرة ولا ضرورة لإرهاق المتعلم بها كلها. بل يكفيه منها الأسس والمبادئ القائدة إلى تعلم ذاتي أوسع وأعمق. وفوق المحتوى للمناهج والمادة العلمية فان طريقة العرض والترتيب وطريقة التدريس والتقويم لها دورها الأساسي في تحرير العقل وتنمية القدرات

الإبداعية والتفكير. فالتربية المعتمدة على السرد في العرض والتلقين في التدريس من شأنها خلق نسخ متكررة من كتب المعلومات. ولكنها عاجزة عن خلق الإنسان المبدع القادر على التفكير الاستقلالي والمحاكمة الموضوعية، هذا الإنسان الذي هو عماد التنمية المنشود وهو مظهرها بصفاته هذه.

جـ- تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية:

من الأدوار الأساسية التي يمكن للتعليم أن يساهم في التنمية من خلالها دوره في إرساء قيم جديدة، واتجاهات إيجابية، مؤدية للإنتاج والعمل والاقتصاد في الجهود، والنفقات ومحاربة الاستهلاكية المدمرة.

إن قيمة العمل، وربط المكافأة بالجهد، وجودة الإنتاج، واقتصاديات التكلفة، وربط الاستهلاك بالحاجة، ومحاربة مظاهر التفاخر والتباهي من أولى متطلبات التنمية. وانتشار هذه القيم والاتجاهات مظهر من مظاهر التنمية أيضا.

وفي مجتمعات الجزيرة النفطية لا تزال بعض المظاهر السلبية المعتمدة على العصبية والإرث واحتقار العمل اليدوي تؤثر على مناحي الحياة. فالتعامل مع أفراد المجتمع يختلف باختلاف أصولهم ومراكزهم الاجتماعية، وأسياد المسئوليات وتخصيص المكافآت يجري على أسس بعيدة عن الموضوعية، والثروات تتكون نتيجة المضاربات والمغامرات بدون حساب اقتصادي وجهد واضح لتكوينها. كل هذا أدى إلى تخلخل في قيم العمل والى التراخي فيه، حيث أصبح المجتهد بدون سند اجتماعي وثروة مثالا «للمسكين المحتقر» بينما أصبح أصحاب العلاقات الاجتماعية والشكليات هم أصحاب المكانة الاجتماعية والثروة. إن هذه الاتجاهات والإفرازات الناتجة عنها مدمرة لأي مجتمع، إذ يفقد عنصر العمل قدرته على أن يكون العامل الحاسم في تحديد المكافآت المادية والمعنوية وينقلب المجتمع إلى مجموعة من متبادلي المصالح المشتركة تكون في حوض الاستهلاك الذي لم تبذل عرقها في سبيله. وينعكس هذا كله على عامة أفراد المجتمع الذي يفقدون إيمانهم بالعمل وتتسابق فئة منهم نحو الصراع الرخيص للاشتراك في المصالح بينما تركن الغالبية من الناس للدعة والاستسلام نتيجة لما تراه من عبثية سائدة.

إن الصورة المقتبسة هنا ليست خيالية أو مجردة، ذلك أن مجتمعات

المنطقة تعاني منها بدرجة أو بأخرى. وتغيير الصورة ليس واجب التربية وحدها، إذ لا يمكن أن يحدث ذلك بدون إصلاح اقتصادي كامل يرافقه تنظيم اجتماعي مناسب. ولكن التربية، كمؤسسة أو عامل تغيير في المجتمعات النامية، يمكن أن تسرع في ترسيخ قيم نافعة عن طريق المناهج وعن طريق الممارسة. فالتربية نفسها يجب أن تعتمد الموضوعية وسيلة في التقويم وفي إسناد الشهادات وفي التعامل مع الدارسين. فترسيخ هذه القيم من شأنه أن يحارب نقيضها في المجتمع، ويعزز من سيطرتها في جيل المتخرجين وفي طريقة تعاملهم مع المجتمع وبذلك يحصل التغيير الاجتماعي الكامل.

وفي احترام قيمة العمل، واليدوي منه بوجه خاص، يمكن للتربية زرع قيم إيجابية تجاهه لا من خلال الوعظ والإرشاد بل من خلال جعله جزءا من حياة المدرسة يمارسه أساتذتها وطلابها، ويدرسون سبله وإمكاناته في نفس الوقت. على أنه يجب التسليم أولا وأخيرا أن موجة اجتناب العمل اليدوي، وان كانت أصولها الاجتماعية قد خفت بعض الشيء، إلا أن الذي ما زال يعززها هو نمط النمو الاقتصادي السائد في دول الخليج. فما دام الحصول على الثروة ممكن بدون جهد شاق فمن الغباء أن يتعب المرء. وهذا هو الحاصل الآن، حيث توكل الجهود الشاقة إلى العمالة الوافدة. والتربية فوق ذلك قادرة على تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية بما تتبع من أساليب موضوعية في التعامل مع الدارسين وفي تقويمهم حيث لا مجال للمجاملات والاعتبارات الأخرى خارج التحصيل والامتياز العلمي.

وان كانت التربية في المنطقة لا تزال محافظة على مستوى معقول من الموضوعية في هذا المجال، إلا أن هناك خطرا يتهددها من خلال التساهل في المستويات والخضوع للطلب الاجتماعي على الشهادات، وإخضاع الإدارة التربوية لسلطة القرار السياسي بدون اعتبار لوجهة النظر التربوية. ويتضاعف الخطر إذا كان إسناد المناصب القيادية في التربية يخضع لعامل الصفة والطاعة السلبية. كما يلاحظ أحيانا عند إسناد المناصب الأخرى في المنطقة.

د- ربط التعليم الثانوي والعالي بمتطلبات التنمية وبسوق العمل:

من أولويات العمل في استراتيجية التنمية لدول المنطقة جعل التربية

في خدمة التنمية. وذلك بما تهيئه من موارد بشرية قديرة ومؤهلة للعمل والإنتاج. وقد أتى زمن على المنطقة ودول أخرى كثيرة كانت التربية فيه مطلبا اجتماعيا يجري توفيره بدون تخطيط أو نظر لاحتياجات المجتمع وسوق العمل. أو بكلمة أخرى «متطلبات التنمية». وقد كان من نتيجة هذه الممارسة خلق جو تربوي تنافسي على أساس من القيم المغروسة مسبقا عن الشهادات، ومستويات ومجالات التخصص فيها. وقد تعززت هذه القيم بممارسات العمل وتحديد الحوافز المادية والمعنوية حيث تتم تلك على أساس من عدد السنوات الدراسة ومسمى الشهادة بغض النظر عن نوعية الدراسة والعمل المسند للخريج ومدى الحاجة إليه وندرة التخصص. وقد نتج عن هذه الممارسات إقبال منقطع النظير على إحراز الشهادات من أعلى المستويات، وصراع اجتماعي عظيم في سبيلها لمجرد الحصول على شهادة عليا مهما كان التخصص ومدى حاجة البلاد إليه. وقد أدى هذا الإقبال بدوره إلى تخلخل في القيم التربوية نفسها، وأصبح النظام التربوي مؤسسة «تشهيد» تخضع للضغوط الاجتماعية والقرار السياسي الملبي لها. فبدلا من الموضوعية ومراعاة الامتياز والاستحقاق، حل التهاون والتساهل، لأن الشهادات أضحت جواز مرور لسوق العمل تخضع للدوافع الإنسانية والحق الاجتماعي لكل من طلبها.

وقد أفرزت هذه الممارسات والروح المسيرة لها «البطالة المثقفة» في دول العالم الثالث بشكل عام، ولكن في دول المنطقة، حيث تتوفر وسائل الرزق لدعم الميزانية العامة، انتشرت،» البطالة المقنعة» والبطالة المرفهة» لأن الدولة تضمن الوظيفة للخريج بدون تقويم للحاجة إليه، مما أدى إلى تضخم الميزانية العامة للدولة بحيث أصبح نصيب الفرد منها يعادل أربعة أمثال ذلك في ميزانية الولايات المتحدة على سبيل المثال.

وحتى تستطيع دول المنطقة تجاوز هذا المأزق فإنها وهي تحدد معالم استراتيجية تنميتها، لابد أن تجعل من أولويات عملها في المجال التربوي تحقيق الهدف المعلن وهو «ربط التعليم الثانوي والعالي باحتياجات التنمية وسوق العمل» وهذا الربط لابد أن يأخذ في حسابه مبدأ التكامل لدول المنطقة في التخطيط للاحتياجات البشرية محققا بذلك مبدأ «التكامل في التأهيل والتكامل في التشغيل» توفيرا للجهود والأموال وضمانا للحصول

على أفضل المستويات التربوية في التعليم العالي والتعليم المتخصص دونه، لما يتطلبه هذان النوعان من تجهيزات مكلفة وقوى بشرية متخصصة يصعب الحصول عليها من الداخل ومن الخارج أيضا . كما لا بد لسياسة الربط هذه أن تقوم على إدراك عدم إمكانية استمرار التماثل بين التعليم وفرص العمل . ، ولذا لا بد من التركيز على النوعية والتعليم المتكامل الكفيل بإيجاد شخصية قادرة على التكيف مع متطلبات التغير المستمر في المهن ومتطلباتها .

ومن أساليب الربط التي أثبتت التجارب التنموية نجاحها يجدر بدول المنطقة التركيز على بعض منها مثل:

1- القضاء على ازدواجية التعليم العام والفني:

لقد حاولت كل دولة تقريبا سعت لربط تعليمها الثانوي باحتياجات التنمية أن تقيم أنواعا منفصلة من التعليم الفني الثانوي. إلا أن الممارسات المجتمعية المخلة بنظام القيم والحوافز وأسلوب التوجيه لهذا النوع من التعليم حرمت البلاد من فرص مثلى لاستغلال طاقات الشباب. وفي دول المنطقة وبالرغم من توفير مؤسسات مكلفة للتعليم الفني فإن نسبة الطلاب فيه إلى مجموع طلاب الثانوي لم تصل إلى 15 ٪،في الوقت الذي تتوجه فيه هذه الدول للتصنيع والخدمات التي ما زالت تعتمد بشكل مخيف على العمالة الوافدة.

إن الإحجام عن التعليم الفني له ما يبرره من وجود تخلخل في نظام القيم والحوافز في المجتمع ككل وفي نظام التوجيه إلى هذا التعليم. ولعل من وسائل العلاج المناسبة للقضاء على الازدواجية في التعليم الثانوي بشكل خاص دمج أنواع التعليم الثانوي في مؤسسة واحدة إذابة للفوارق وتحقيقا لتكامل التعليم الثانوي بتوجيهه نظريا وفنيا بما يخدم المجتمع. والمتتبع لأسباب عدم الإقبال على التعليم الفني بشكله المنفصل يدرك أن من أهم الأسباب هو تلك النظرة الدونية اجتماعيا لهذا التعليم حيث جرت العادة بتوجيه الأقل قدرة دراسية والأقل تحصيلا في الامتحانات إلى معاهده. فاقتراح إلغاء الازدواجية إذا يتحقق بدمج التعليم الفني بالعام في مؤسسات واحدة، وتوجيه التعليم الثانوي وجهة مهنية فنية تدفع الطالب إلى احترام العمل والمهنة وتخلق لدى المتعلمين إقبالا على التخصصات الفنية والمهنية بدون تمييز اجتماعي ضدهم. ولعل فكرة المدارس الشاملة

من انجح الأساليب لتحقيق الدمج والقضاء على الازدواجية في التعليم الثانوي بشرط توفير أسباب نجاحها.

2- تنويع مسارات التعليم الثانوي وتعميق مرونتها:

من وسائل ربط التعليم بمتطلبات التنمية وسوق العمل أن يتحقق القضاء على ازدواجية التعليم الثانوي الفني والعام وألا ينحصر في الأشكال التقليدية من علمي وأدبي وصناعي وزراعي وتجاري. بل يدمج في مؤسسات واحدة تتعدد فيها المسارات الدراسية بحسب احتياجات المجتمع. ويمكن توزيع المسارات على المعاهد المختلفة إذا كانت الكثافة الطلابية أقل مما يكفي لوجود كل المسارات.

ومعنى تنويع المسارات أن تشمل كل ما يحتاجه المجتمع من مهن ذات مهارة دقيقة ومعرفة متخصصة مهما تعددت هذه المهن وكثرت فروعها وتعددت مسارات تعلمها، ومن النماذج النافعة لتنويع المسارات وتعددها في التعليم الثانوي ما أخذت به بعض البلاد العربية بنجاح، من توحيد التعليم الثانوي بجعله مشتركا في السنوات الثلاث الأولى منه «المرحلة المتوسطة» ثم توجيه الطلاب إلى الفروع المختلفة داخل المؤسسة الواحدة وتشمل الفروع: الرياضيات والعلوم والآداب والآلية، والميكانيك والكهرباء، والتربية، والنسيج وفنون الطباعة، والحلاقة ومساعدي الصحة، والسكرتارية، والمحاسبة، إلى أخر السلسلة من المهن التي لا يحدها حد مسبق. ويعني بتعميق المرونة بين المسارات إتاحة الفرصة للطالب أن ينتقل من مسار إلى آخر في حالة تعثره أو حالة رغبته في التغيير أو في الاستزادة بالحصول على شهادة في تخصص آخر أو نحو ذلك.

إلى جانب تنويع مسارات التعليم الثانوي النظامي. يمكن لبلدان المنطقة أن تستفيد من تجربة التعليم الموازي والتعليم المرتبط بالعمل حتى تتمكن من تقديم اختيارات واسعة من البرامج حسب قدرات الطلاب وأعمارهم. وتكون هذه البرامج تفصيلية بما فيه الكفاية ومحددة حسب احتياجات المجتمع المحلي وقادرة على التغير السريع وفق تغير الاحتياجات، على أن تكون مؤسسة على مبدأ تكافؤ المهن والأعمال وضرورة كل منها وأهميته للمجتمع حتى يضمن تقبلها والإقبال عليها.

ولا بد أن يصاحب هذا كله-بل يسبقه-تعميق لممارسة مفهوم «التربية

نحو المهنة» و «التربية نحو العمل المنتج» من خلال النظام التعليمي بكل مراحله، بما تغرسه من تنشيط روح العمل، وتنمية قيمته في نفوس الطلاب.، يتطلب تطبيق هذا المفهوم كسر عزلة التعليم وغلبة الشكلية عليه وإحلال التعليم من خلال العمل الفعلي محله حتى يكون الناتج تقديرا للعمل وتوجها إليه وممارسة له.[4]

كما يتطلب المفهوم أن يتعرض الطالب لمجموعة واسعة من الاختبارات الدراسية المؤدية إلى مهن متعددة ذات مستويات مختلفة حتى يتمكن من اتخاذ قراره المهني مستندا إلى مهارات وخبرات محددة تم إخضاعها للمراقبة والتقويم ضمن برنامج متكامل للتوجيه المهني وما يشمله من اختبارات للميول والشخصية، والتوجهات المسلكية[5].

وغني عن القول أنه مهما تعددت مسارات التعليم الثانوي وتنوعت أنماطه ومهما جاءت درجة توجيهه نحو المهنة، ودرجة الجودة في تنظيمه والقضاء على الازدواجية فيه، فإنه لن يكون قادرا على أن ينجح في تلبية مطالب التنمية إلا إذا كان التوجيه فيه خاضعا لمعايير موضوعية تحددها حاجة البلاد لا الرغبات الشخصية للطلاب وأولياء أمورهم، والتي عادة ما تجد التأييد في دول المنطقة بدون نقاش شامل وموضوعي.

3- الاعتماد على نتائج التعليم والخبرة

: من وسائل ربط التعليم باحتياجات التنمية خروجه عن النمطية الشكلية إلى اعتماد المقاييس الموضوعية للتحصيل بحيث تمنح الشهادات، لا على أساس من عدد سنوات الدراسة المقضية، وإنما على أساس من التحصيل والمهارة المكتسبة. إن النظم التعليمية المتبعة في بلادنا تقضي بعدم قبول الطالب في المرحلة المتوسطة إلا بعد حصوله على الشهادة الابتدائية، كما تقضي بعدم قبوله في الجامعة إلا إذا كان حاصلا على الشهادة الثانوية. ولا يمكن منحه أيا من الشهادتين إلا إذا قضى عددا من سنوات الدراسة وتدرج فيها حسب ما تقتضيه النظم واللوائح. وهذا النظام قد جعل الشكليات أهم من لب الموضوع. كما جعل الحصول على الشهادة هو الهدف. وقد عزز هذه الممارسة ربط الاختيار للوظائف وتحديد الرواتب والرتب بموجب الشهادة المدرسية، فأصبحت القيمة للشهادة لا للعمل والخبرة والقدرة.

إن الخروج من هذه الحلقة المفرغة يتطلب أمرين: أولهما : دعم التوجه

العلمي لاعتماد الخبرة والقدرة عند إسناد الوظائف والمسئوليات بحيث يخف التهافت على الشهادة لذاتها، وثانيهما: ربط الشهادات نفسها بمقاييس موضوعية لا يكون من بينها العامل الزمني-عدد سنوات الدراسة-إلا بأقل حد ضروري. ومن أمثلة ربط الشهادات بمقاييس موضوعية ما جربته بعض الدول مع الطلاب الكبار-خاصة مع من اشترك في الحروب أو من اضطرته ظروفه للانقطاع عن الدراسة-بحيث يتم منح شهادات دراسية مناسبة عامة أو متخصصة مهنية وفنية من مدارس رسمية بدون شرط قضاء مدة دراسية معينة بل يخضع المتقدم لامتحانات نظرية وعملية معدة مسبقا، من قبل متخصصين، وتخضع للمراجعة والتطوير بين فترة وأخرى. ومتى اجتاز الدارس هذه الامتحانات المعادلة لما يقدم في المدارس والتي يمنح على أساسها شهادات رسمية، يتم منحه نفس الشهادات المساوية بدون تمييز في الحقوق المترتبة على منح الشهادة.

كما أن من المظاهر الشكلية السلبية في أنظمة التعليم في المنطقة طلب الاستمرار في مواصلة الدراسة، ومعاقبة المنقطع عنها فترة من الزمن للعمل أو لغيره بحرمانه من إعادة التسجيل. وكذلك الحكم بالفشل على أي طالب لم يوفق في مؤسسة أخرى أو برنامج آخر، بحيث لا يقبل في الدراسة من جديد. ولو اعتمدت اختبارات القبول الموضوعية لحلت هاتان المشكلتان، وأتيحت الفرصة للطالب أن يثبت جدارته أو يرضى بمصيره بدون احتجاج. كما أن مثل هذه الإجراءات تمكن الطالب المنقطع للعمل من استفادة أكبر من التعليم. وهذا ما جربته بعض الدول مثل ألمانيا التي تشترط لقبول الطالب في التعليم العالي أن يعمل فترة من الزمن، والسويد التي تتيح الفرصة بل تشجع على العمل ثم العودة للدراسة، وروسيا التي تضيف درجات أفضلية لقبول الطالب الذي عمل فترة من الزمن.

مرة أخرى، نجد أن مشكلة الشهادات وقيمتها الاجتماعية فرضت نفسها، نتيجة للممارسات الخاطئة في التعيين وتحديد الأجور، وأثرت على النظام التربوي نفسه. ولا يستطيع النظام التربوي نفسه تجاوزها إلا بتناغم المؤسسات الفاعلة في المجتمع مع التوجه السليم للبعد عن الشكليات والاحتراز الكافي للمحافظة على المرونة واعتماد نتائج «التعلم والخبرة» بدلا من المدة الزمنية والنظم بشرط ألا تؤدي هذه إلى تدني مستويات التحصيل

المدرسي، وانحطاط مستوى المهارات، إذا تم التساهل في منح الشهادات وأصبح العطف الاجتماعي مؤثرا على اتخاذ القرار.

4- رفع مستوى التعليم العالي وتطويره:

يعتبر التعليم العالي من أبرز الوسائل لإعداد الطاقة البشرية وصقلها وتنمية مهاراتها بالعلم والمعرفة والتدريب. وقد أدركت دول المنطقة هذه الخاصية للتعليم منذ بداية نهضتها، فسارعت في إرسال أبنائها للتعلم في الخارج، ثم أنشأت مؤسساتها لهذا النوع من التعليم وكثفت من بعثاتها الخارجية في نفس الوقت.

لقد كان الهدف واضحا ومقبولا من إيجاد مؤسسات التعليم العالي ودفع الطلاب إليه خارجيا وداخليا، إلا أن إطلاق الهدف بدون تقييد أفرز بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في دول المنطقة، وبالتالي أضعف دوره في تلبية مطالب التنمية. لقد أدى تشجيع التعليم العالي بشكل مطلق إلى توجه أعداد كثيرة للتخصصات غير المطلوبة، وأدى ربط التعيين بالشهادات القيمة الاجتماعية المعطاة لها إلى التهافت على مؤسسات التعليم العالي والابتعاد عن التعليم الثانوي الفني وما فوقه. وأصبح من المسلم به تقريبا في دول المنطقة وجوب إتاحة الفرصة لاستكمال التعليم العالي للجميع، وقد أتاحت الثروة والقيم العمياء للتكافل الاجتماعي مكانا فسيحا للمتقدمين ممن يستحق ويستطيع وممن ليس كذلك أيضا. وأدت الثروة والتنافس بين دول المنطقة وأحيانا بين مقاطعات الدولة الواحدة مقرونة بالطلب الاجتماعي الشديد على التعليم العالي-إلى المزيد من فتح الجامعات وتكثيف البعثات بدون التقيد بضوابط موضوعية تحدد الاحتياجات بالرغم من وجود التخطيط للقوى العاملة في بعض الدول، إلا أن تنفيذ المخططات لا يلقى نجاحا كبيرا للعوامل الاجتماعية السابق ذكرها.
إن من إفرازات التوسع في التعليم العالي وإطلاق القبول في فروعه بدون ضوابط ما تشهده دول المنطقة من ترفع عن التعليم المهني والفني من ناحية، وما تشهده هذه الدول من كثرة المتخرجين المتراكمين في دواوين الحكومات بدون كبير دليل على الحاجة إليهم من ناحية أخرى. كما أن من إفرازاته، وهو الأخطر ما يشاهد من تدني مستوى التعليم العالي، وهو الذي يفترض فيه أن يكون نهاية الهرم وقمة التحصيل ولب الموضوعية.

وتدني المستوى هذا جاء لعوامل متعددة، أهمها أن التعليم العالي يعتمد على نوعية أساتذته وهم قلة أمام كثرة المؤسسات مما أدى إلى التساهل في قبول المزيد من الأساتذة، كما أن زيادة الطلب بشكل مطلق على التعليم العالي لشهاداته، والتوجه الاجتماعي السائد بتمكين كل راغب من ذلك زادا في تدني المستوى.

ونظرة إلى سجل التعليم العالي عدديا في المنطقة تظهر التالي:

ويلاحظ من الجدول تزايد أعداد الطلبة والمؤسسات في تخصصات الآداب واللغة العربية بشكل واضح، كما أن التوازن في أعداد الطلاب والمؤسسات لا يبدو مرتبطا مع احتياجات البلاد، كما تنبئ بذلك إحصائية القوى العاملة بفئاتها المختلفة، خاصة بالنسبة للعاملين فيها من مواطني دول المنطقة إلى غيرهم من الوافدين. من هذه المعطيات نستخلص أن من أولى متطلبات استراتيجية التنمية صرف جهد مكثف لإصلاح التعليم العالي وتطويره في دول المنطقة ويكون ذلك بتوجيه القبول فيه بصرامة، والنهوض بمؤسساته، وإعداد مدرسيه والاكتفاء بالحد الأدنى من المؤسسات، وخلق شبكة من التكامل بين مؤسساته في دول المنطقة.

كما يقتضي التطوير إصلاح مناهج التعليم العالي وطرق إدارته والتدريس فيه، وتوجيهه لحاجات المجتمع ومشكلاته بحيث يتم البعد عن تصوره سلعة استهلاكية تمنح للمواطنين، بل جهدا إيجابيا يساهم المواطن من خلاله وعن طريقه في بناء بلده.

التخصص	عدد الطلبة	عدد الكليات والمعاهد والاقسام
الادارة والتجارة والاقتصاد	9938	4
القانون والشريعة	5902	6
الاداب واللغة العربية	18698	15
التربية	9197	10
العلوم	4679	9
الهندسة والبترول	6481	8

الطب	3220	8
الزراعة والبيطرة	1156	3
الدراسات الاسلامية	2521	7

(احصاء 1980م) [1]

وغني عن القول أنه مهما اتخذ من احتياجات ليفي التعليم بتوفير فئات العمالة المختلفة من المواطنين، ومهما وجه التعليم العالي لسد الاحتياجات من الفئات القيادية فستظل أقطار المنطقة بحاجة إلى مدد خارجي. فقلة السكان ونوع التنمية وسرعة إيقاعها في أقطار المنطقة يجعل الجهود المطلوبة فوق الإمكانيات البشرية المواطنة وفوق درجة تطور المجتمع وقدرته على التكيف والاستجابة. وليفي التعليم بدوره في هذا الصدد على أكبر قدر من الاحتمال، فإن توجيه التعليم وتجويده لا بد أن تؤازره خطوات أخرى من أهمها:

1- إحداث توازن في التركيبة الاقتصادية للمجتمع يقوم على ربط المكاسب بالجهود.

2- تخفيف معدل السرعة التنموية وتنقيتها من الزوائد.

3- تبني سياسة سكانية دقيقة من عناصرها: زيادة السكان طبيعيا، وتوطين نسبة معينة من العمالة الوافدة وفق معايير موضوعية صارمة أهمها نوعية العمالة، ومستواها الفني والتعليمي، ودرجة احتمال اندماجها الثقافي وولائها الوطني.

هـ- تطوير البحث العلمي وإيجاد القاعدة التكنولوجية:

تمثل التكنولوجيا (التقنية) سمة من سمات العصر ومعلما من معالم التنمية حيث لا تقتصر على الصناعة والهندسة والطب بل وتمتد إلى عالم الخدمات الصغيرة باستخدام العقل الإلكتروني ووسائل الحركة والنقل حتى وصلت إلى أن يقوم الإنسان الآلي بالأعمال الفردية والتي لم يكن يستطيع القيام بها حتى وقت قريب إلا الإنسان.

فالتكنولوجيا مظهر من مظاهر التنمية ولازمة من لوازمها، ولكنها لا

تستورد وتدار من الخارج إذا ما أريد لها أن تحدث أثرها الفاعل في رقي الإنسان وفهمه لها وسيطرته عليها. ودول المنطقة-وقد من الله عليها بالثروة-تمكنت من دخول مجال التكنولوجيا من أوسع أبوابه عن طريق الاستيراد والانتفاع، ولكنها لا تزال عند هذا الحد في الغالب الأعم. أي أنها تلعب دور المستهلك وتقع تبعا لذلك تحت رحمة المنتج الذي-مع تطويره لسلعته فعلا-يهمه بيعها واستمرار صناعته ولو لم تكن الحاجة لاستبدالها ضرورية. وقد وقعت دول المنطقة في حمى الاستهلاك التكنولوجي عن حاجة أكيدة أحيانا، أو رغبة في التقليد وحبا في المظهر أحيانا أخرى، من غير فكرة مسبقة عن طبيعة الاحتياج وكيفية الاستخدام. ونتج عن هذا التهافت ما يرى أحيانا من أكوام الأجهزة الحديثة والمعقدة والمتكررة في الدوائر الحكومية والشركات بدون استخدام رشيد لها أو بدون استخدام إطلاقا.

إن دول المنطقة وهي تطلب التنمية وتدرك أن التكنولوجيا لازمة من لوازمها ومظهر من مظاهرها في نفس الوقت لا بد أن تخرج من مأزق الاستهلاك التكنولوجي الذي وقعت فيه-وليس أقدر من التربية وسيلة للمساعدة في الخروج من هذا المأزق. فالتربية بما تزود به الإنسان من معارف ومهارات وأسس علمية ومنطقية وبما تعوده من طرق للتفكير والمحاكمة والتطبيق والانتفاع قمينة بإيجاد الفرد القادر المبدع الذي لا تخدعه المظاهر وتبهره تعقيدات التكنولوجيا. فالمطلوب من التربية إذا في هذا المجال يتلخص في أمرين:

أولهما تمكين الإنسان من فهم أفضل للعلم والتكنولوجيا، لا عن طريق تهويل آثارها وما يمكن أن تسهم به، بل عن طريق دراسة أسسها، وميكانيكية تطويرها، ووسائل استخدامها، والانتفاع بها، فالأمر أولا وأخيرا هو التعامل مع التكنولوجيا لا على أساس الرهبة بل على أساس ما يمكن أن تسم به. وهذا يمكن المتعلم حقا من معرفة أسسها المعقدة ظاهرا البسيطة فعلا.

الأمر الثاني لمساهمة التربية في إيجاد القاعدة التكنولوجية يتمثل في دعم مراكز البحوث العلمية التطبيقية في مجالات العمل المختلفة حتى تتمكن دول المنطقة من إحكام سيطرتها على التكنولوجيا المستوردة بل وتطويرها وتطويعها لإمكانيات البلاد واحتياجاتها حتى يصل الأمر بها إلى إيجاد تكنولوجيا محلية مناسبة ومنافسة. على أن الأمر يستلزم الحذر في

دعم البحوث حتى لا تتحول المسألة إلى مظاهر مثل ما حدث في استخدام التكنولوجيا المستوردة، فالبحوث يجب أن تخضع لسياسة تنسيق وسلم أولويات لا يحدده أفراد بل هيئات كفأ ومؤهلة لذلك. والبحوث يجب أن تستفيد من كل الجهود القادرة في الجامعات والمؤسسات العامة والخاصة والأفراد، ولا بد أن تنطلق من الحاجة وتراعي النوعية والفائدة وعدم الازدواجية.

ومن هذا المنطلق يجب أن تحرص الجامعات على ربط العلوم النظرية-طبيعية واجتماعية-بالتكنولوجيا الميسرة لاستخدامها. فالتركيز على النظريات والإغراق فيها بدون استخدام لها في المجتمع من شأنه أن يعمق الفجوة بين النظرية والتطبيق ويعزل الجامعات عن الاحتياجات الفعلية في المجتمع. وما بعض المزاعم عن البحوث النظرية الأصيلة في جامعات المنطقة إلا مظهر من مظاهر الإغراق في النظريات، إذ كيف يتصور وجود بحوث نظرية أصيلة في مجتمعات لم تبدع بل لم تحسن استخدام التكنولوجيا المؤسسة على نظريات سابقة والمطورة خارج تلك المجتمعات. وبكلمة أخرى فإن تكثيف الجهود البحثية يجب أن يكون على الجوانب التطبيقية فهي الأسهل والأكثر فائدة، بل وفي المقام الأول هي الوحيدة الكفيلة بخلق القدرة على بحوث نظرية جديدة.

ولعل دول المنطقة تحتضن بعض البذرات الصالحة حاليا لتطوير العلم والتكنولوجيا على أسس من التنسيق والتكامل فيما بينها وبين جامعات ومؤسسات المنطقة. ونعني بهذه البذرات الجهود المبدئية للمركز الوطني للعلوم والتكنولوجيا في الرياض ومعهد الكويت للبحث العلمي على سبيل المثال.

و- تدعيم التكامل بين بلدان المنطقة والتكامل التربوي:

تدرك دول المنطقة عجز الإمكانيات القطرية المتوفرة لكل منها عن تحقيق طموحاتها التنموية، فقلة السكان وندرة الموارد وضيق المساحة الجغرافية كلها من المحددات المانعة من النمو القطري. ولا بد أن تدرك هذه الدول أن خلاصها يكمن في تكاملها في المرحلة الأولى ثم في توحدها هدفا أخيرا، كجزء من مسعى الأمة العربية لتحقيق أهدافها القومية.

ومن هذا المنطلق فإن أحد الأهداف الإستراتيجية لتعزيز مساهمة

التربية في التنمية، أن تساهم الأنظمة التربوية في التوعية بمشكلات المنطقة والتعرف على إمكانيات الحلول المتوفرة لها عن طريق التكامل الشامل في جميع المجالات. غير أنه ينبغي الحذر من نظرة الانعزال والتقوقع وإدراك ضرورة البعد القومي العربي للمنطقة أمنيا واقتصاديا وثقافيا مما يوجب التوازن في الطرح واعتبار التكامل بين دول المنطقة حلقة من حلقات السعي العربي المشترك لصالح المنطقة العربية كلها. هذا من جانب، ومن جانب آخر فان مساهمة التربية نفسها في التنمية قطريا لكل دولة، وإقليميا لكل المنطقة لا بد أن تكون أنجع وأكثر اقتصاديا إذا استفيد من مبدأ التكامل بين المؤسسات التربوية نفسها في المنطقة.

وفي هذا الإطار فان قيام «مجلس التعاون لدول الخليج العربية» يجب أن يكرس للتعبير عن طموحات مواطني المنطقة في التطوير والتنمية الشاملة التي تحفظ للإنسان كرامته وتضمن مشاركته واستمرار وجوده في جو من الأمن الداخلي والخارجي. فاعلان قيام المجلس بحد ذاته لا يعدو أن يكون القرار السياسي الضروري فقط لبدء العمل. فقبل الإعلان وبعده لا تزال هناك عوامل تكرس القطرية والاستقلال الشكلي وتشجع على التنافس غير الموضوعي. وقد زرع المستعمرون والطامعون الراغبون في استمرار ضعف المنطقة هذه العوامل وكرسوها، وأيد ذلك-في مراحل مختلفة-بعض فئات وقيادات من أبناء المنطقة نظرت لمصالحها الآنية فقط فساهمت في تكريس العزلة والتباعد. حتى إذا تهيأت الظروف بفعل ازدياد النضج السياسي والاجتماعي داخليا وبروز التحديات الخارجية لأمن المنطقة واستقلالها السياسي والاقتصادي، فان إعلان قيام مجلس التعاون يمكن أن يكون منطلقا جديدا للعمل يقوم على إدراك المقومات والضرورات لتكاتف الجهود والسعي المشرك نحو أهداف التنمية الشاملة القائمة بالضرورة على التكامل الموصل مستقبلا إلى الوحدة.

هذا ولا يغيب عن البال أن هدف التكامل والوحدة سيظل مجرد هدف فقط ما لم تقم دول المنطقة بتهيئة المناخ المناسب لتحققه. إذ ستظل المصالح الخاصة الآنية والتنافس، والبيروقراطية والنظام التربوي، والقوى الخارجية، ستظل هذه كلها تكرس العزلة والتباعد ولن تكون عونا لتحقيق الإمكانيات الكامنة في العمل المشترك عن طريق المجلس أو غيره إلا إذا أدركت دول

المنطقة أبعاده وكرست جهودها لتحقيق أهدافه.

مسئولية النظام التربوي في تدعيم التكامل:

يتحمل النظام التربوي مسئولية تهيئة الأجيال وإعدادهم لتقبل أي مصير ينتظرهم وفق ما خطط سياسيا لهم. وقد كان النظام التربوي في المنطقة ممثلا لواقع تفككها وارتباطها بالخارج ومكرسا لهذا الواقع. وبوجود التوجه الجديد نحو التكامل وضرورته الآن، فإن على المؤسسات التربوية مراجعة مواقفها واتخاذ الخطوات المؤدية إلى تحقيق أهداف القرار.

ومن بين الخطوات الضرورية نشير إلى ثلاثة جوانب فقط: تطوير المناهج والكتب المدرسية لتعزز فكرة التكامل والوحدة، والتنسيق والتكامل بين المؤسسات التربوية، وتمتع الطلاب والمدرسين بحرية الحركة والتعلم والعمل فيما بين دول المنطقة.

تطوير المناهج والكتب لتعزيز فكرة التكامل والوحدة:

تمثل المناهج والكتب الحالية تكريسا للعزلة والارتباط بالعالم الخارجي لكل دولة من دول المنطقة.. فالحديث يتركز على الدولة وخصائصها ومقوماتها ويركز على سيادتها المطلقة. والمعلومات عن دول المنطقة مثلها مثل المعلومات عن الدول الأخرى بدون إشارة إلى الروابط وإمكانيات العمل المشترك. والعلاقات الاقتصادية غير المتكافئة مع العالم الخارجي تبرز وكأنها هي الهدف المقصود لهذه الدول والمرغوب في استمراره.

وتشير دراسة حول الموضوع إلى أن الأهداف التي كانت وراء هذه المناهج لم يكن بينها اتجاهات مشتركة لتحقيق فكرة التكامل بين دول المنطقة، بل تنطلق من فلسفة خاصة واتجاهات تربوية تنسجم مع سياسة كل دولة. ففي كتاب القراءة والمحفوظات للصف السادس الابتدائي في قطر مثلا كان هدف الكتاب التعريف بقطر ثم الوطن العربي ثم العالم كله. والخلاصة التي وصلت إليها الدراسة هي: «أن فكرة التكامل وتقوية الأواصر والتعاون بين الدول العربية بعامة والدول الخليجية بخاصة.. .. . غير واضحة في مناهج هذه الدول».[7]

كما تشير دراسة أخرى عن مناهج وكتب المواد الاجتماعية-التي تحمل

الدور الأكبر في مسألة التوجيه والتهيئة للطلاب-إلى وجود تفاوت كبير بين دول الخليج العربي في دراسة منطقة الخليج العربي وتوجهها نحو تعزيز التعاون والتكامل، فالبعض يفرد له دراسة مستقلة تبرز ما يلي:

- السمات الطبيعية المشتركة من حيث السطح والمناخ وانعكاسها على الحياة النباتية والحيوانية.

- السمات البشرية المشتركة بين سكانه من حيث النشاط البشري والعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية الأصيلة والتغير الذي طرأ على المنطقة بعد اكتشاف النفط.

- السمات التاريخية المشتركة قديما وحديثا «والكفاح المشترك من أجل التحرر والاستقلال»!!

- مجالات التعاون والإنجازات التي حققها التعاون.

- أهداف وإنجازات مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

ويبرز هذا الاتجاه في البحرين والكويت والإمارات العربية المتحدة بشيء من التفاوت. والبعض الآخر من الدول يقصر الحديث عن تكامل دول المنطقة وتعزيز الفكرة عنه على تضمين ذلك من خلال دراسة التعاون والتكامل بين أجزاء الوطن العربي مثل قطر، أو من خلال دراسة التعاون العربي والإسلامي مثل المملكة العربية السعودية، أو من خلال علاقة الدولة بدول الخليج العربي مثل سلطنة عمان.(8)

هذه بعض المؤشرات، فقط، لمدى ما تسهم به المناهج والكتب المدرسية في تعزيز توجه المنطقة للتكامل والوحدة. ومنها يلاحظ أن أغلب دول المنطقة تحتاج لمراجعة شاملة لمناهجها والعمل على تضمينها المادة الكافية من معلومات وتوجهات وحدوية. وحتى تلك الدول التي دلت الدراسات على اهتمامها بالموضوع تحتاج لمراجعة لمحتوى المادة والتأكد من أنها تهتم بجوهر المشكلات وتعمل على غرس التوجهات اللازمة بدلا من الاكتفاء بسرد المعلومات التقليدية عن تقارب المنطقة والسمات المشتركة فيها.

ففوق السمات المشتركة والعلاقات التاريخية القديمة، هناك التحديات المعاصرة التي تواجه المنطقة والتي يجب أن تعرض بأمانة وعمق، وأن يتضمن عرضها التأكيد على أن حلها يعتمد في المقام الأول على تكاتف جهود دول المنطقة. ومن بين التحديات المشتركة التي يجب على المناهج

والكتب معالجتها تبرز قضية الأنظمة السياسية في المنطقة واشتراك المواطنين في اتخاذ القرار ضمانا لوحدة الجبهة الوطنية، وتحقق مساهمة كل خبرة وجهد نافع في بناء الوطن. كما تبرز قضية الخلل السكاني وطغيان العمالة الوافدة وأبعاد كل ذلك على إنتاجية المواطنين أنفسهم وما تتعرض له التركيبة الثقافية في المجتمع من تغيير، والأخطار السياسية المرتبطة بذلك.

وقضية الاقتصاد والموارد الطبيعية في المنطقة تستحق عرضا عميقا ودراسة جادة، حيث أن استمرار الاعتماد على النفط والعيش على وارداته يمثل صورة خادعة للناشئة عن حقيقة الثروة الحاضرة. ومن هنا يجب كشف الحقيقة وتوجيه الدراسات لضرورة تنويع القاعدة الاقتصادية والتركيز على الموارد الطبيعية المحتملة والمتجددة منها مثل الزراعة، والتحلية والطاقة الشمسية والثروات المعدنية ونحو ذلك.

كما تبرز من بين التحديات قضايا الإدارة في البلاد وانخفاض معدلات الأداء والكفاية الإنتاجية، وتصدع قيم العمل والإنتاج لدى المواطنين لعدة عوامل أهمها: التخلخل الاقتصادي الناتج عن تدفق الثروة النفطية وسلبيات استخدامها مما أغرق المواطنين في الأنماط الاستهلاكية المفرطة.[9]

وعندما تعالج المناهج هذه التحديات والسلبيات وتبصر الناشئة بها فإنها يجب في نفس الوقت أن توجههم لإمكانيات العمل وعدم تركهم فريسة التشاؤم والتوجهات السلبية. فالمنطقة بجانب ما تواجه من تحديات تملك أيضا من الإمكانيات ما يضمن لها رافدا ممتازا من النجاح. ومسئولية التربية أن تبصر بهذه الإمكانيات وكيفية الاستفادة منها وتعزز توجه الناشئة للتركيز عليها والاستفادة منها.

ومن أبرز الإمكانيات المتاحة للمنطقة تأتي العلاقات التاريخية والروابط الثقافية والاقتصادية والاجتماعية القائمة التي تشكل أساس الانطلاق. كما يأتي تزايد الوعي بضرورة توجه المنطقة نحو التكامل والوحدة، إدراكا لمحدودية الإمكانيات القطرية، وصمودا للتحديات الخارجية، ووعيا بتعزيز التعاون العربي المتكافئ وضمان استمراره، وتزايد الوعي على المستوى الرسمي والشعبي بسلبيات النمط الراهن للنمو. كل هذه العوامل يجب أن توجه نحو العمل المشترك للتنمية وأن يستفاد منها ضد عوامل التخلف

والتشاؤم الناتج من السلبيات والتحديات المذكورة.

إضافة إلى ذلك فان إمكانيات المنطقة موحدة تجعل من اليسير عليها تحقيق تنمية متوازنة حيث يتوفر لها مجتمعة الرقعة الجغرافية الكافية، والموارد البشرية المعقولة، وحجم السوق اللازم لنجاح المشاريع الصناعية والزراعية. يضاف إلى هذه الإمكانيات ما تيسر لدول المنطقة بفضل مواردها المالية القوية في الفترة الأخيرة من إعداد بنية تحتية مادية متطورة نسبيا مثل الطرق، والموانئ والمطارات وأنظمة الاتصال والإسكان. كما أن انتشار التعليم والاحتكاك بالخارج ومباشرة العمل التنموي قد مكن معظم بلاد المنطقة من توفير خبرة ريادية في مجالات الإدارة والإنتاج يمكن لها، إذا وحد القرار السياسي المناسب والتنسيق الكافي، أن تساهم بفعالية في مسيرة التنمية.[15]

التنسيق والتكامل التربوي:

هذا هو الجانب الآخر لتعزيز مساهمة التربية في التنمية عن طريق التكامل. ويتضمن هذا الجانب أن تقوم المؤسسات التربوية بتسيق جهودها، بحيث لا تتكرر المؤسسات المتشابهة فتضعف قدراتها نتيجة لعدم إمكانية توفير العناصر البشرية القادرة والتجهيزات الضرورية. والمجالات التربوية التي تبرز الحاجة فيها للتنسيق أكثر من غيرها تتمثل في مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التعليم الفني وفي إعداد القيادات العليا في كل المجالات وبخاصة في مجال التدريس في التعليم العالي ومجال البحث العلمي.

إن وجود عدد قليل من المؤسسات التعليمية ذات التجهيزات الكاملة والقوى البشرية القادرة خير للمنطقة من كثرة المؤسسات ذات المستوى المتدني. وفي العرض السابق عن التعليم بشكل عام والعالي منه بشكل خاص يلاحظ أن تدني مستوى التعليم العالي ناتج عن كثرة مؤسساته وعجز القوى البشرية المتاحة عن توفير العناصر القادرة على التدريس والقيادة بعدد كاف.

فدول المنطقة بعناصرها البشرية المتوفرة لا يمكن أن تسد حاجة الدولة والقطاع الخاص ومؤسسات التعليم العالي من الكفايات الممتازة، ولن يكون الحل بمضاعفة مؤسسات التعليم العالي وإسناد الشهادات للخريجين لما

لهذا من أثر في تدني المستوى وقلة الفائدة كما رأينا عند الحديث عن كفاءة التعليم العالي. ودول المنطقة بتقاربها الجغرافي يمكن أن تؤسس نموذجا لتنسيق الجهود التربوية بشكل يضمن أكبر مردود عليها فبدلا من التنافس بين الدول-وأحيانا بين مقاطعات الدولة الواحدة-والتباهي بعدد الجامعات وحجمها، يمكن أن تركز كل جامعة على تخصص معين يتطلب حشد الإمكانيات المتوفرة وتجميعها وتيسير التعليم فيها لكل أبناء المنطقة الراغبين في ذلك التخصص. وستتعدد الجامعات والتخصصات المركزة بحسب الحاجة وتطورها، وستتمكن دول المنطقة بمثل هذا التنظيم من الاستغلال الأمثل لإمكانياتها والإفادة العالية من تطوير مواردها البشرية النادرة..

حركة الطلاب والمدرسين:

يمثل تنقل الطلاب والمدرسين بين المؤسسات التعليمية في دول المنطقة إحدى وسائل الدمج وتقوية الروابط. وبالرغم من هذه الحقيقة فإن القيود المفروضة على تنقل الطلاب والمدرسين تشابه في الغالب تلك المفروضة على غير مواطني المنطقة. فطلاب كل دولة من دول المنطقة يدخلون ضمن نسب الطلاب الأجانب المسموح بالتحاقها. والمعادلات والتصديقات على الشهادات تعامل نفس المعاملة ووفق الأسلوب الدبلوماسي التوثيقي. أما المدرسون فتحكمهم عقود العمل مع غير المواطن. ومع ذلك فانه لا يوجد تشجيع لتبادلهم بشكل دائم أو بشكل استعارة مؤقتة غير ما يدخل في باب التعاون الثنائي بين دول المنطقة.

وقد وصل الأمر في بعض الأحيان أن رفضت جامعات في المنطقة شهادات بعض جامعات أخرى، لعدة أسباب منها عدم وجود تنسيق بين الجامعات والشك في مستوى بعضها بسبب عدم وجود معايير موضوعية لتبادل الاعتراف بين الجامعات.

إن الإجراءات الحالية بين بلدان المنطقة فيما يتعلق بحركة الطلاب والمدرسين وما يصحب ذلك من قيود تتطلب جهدا تصحيحيا حتى تتمكن المنطقة من تقوية الروابط بينها من ناحية، وتتمكن في نفس الوقت من الاستفادة من خطوات التكامل والتنسيق بين المؤسسات التربوية عندما

يبدأ بها.

ولعل أبرز الجهود التصحيحية المطلوبة في هذا السبيل تتمثل في اتفاقات تربوية عملية بين بلدان المنطقة تنظم وتسهل إجراءات القبول وتنقل الطلاب وتعتبرهم مواطني دولة واحدة. كما تشجع وتنظم تبادل الخبرات وتنقل الأساتذة بشكل فردي أو جماعي، حتى لو لم تكن هناك زيادة منهم في أحد البلدان، وذلك للفائدة المتوخاة من التنقل في تقوية روابط المنطقة.

ومن هذا القبيل الاتفاق على معايير موضوعية للتقويم وتبادل الاعتراف بالشهادات الدراسية وبخاصة تلك المتعلقة بالتعليم العالي والمؤسسات النوعية الأخرى. فبجانب أن هذه الخطوة ضرورة لسهولة التنقل وتطبيق الاستفادة من مبدأ التكامل التربوي، فهي ضمان أساسي لجودة نظم التعليم وتحسين نوعيتها، وضمان للحد من التنافس والتساهل في منح الشهادات، وقفل لما يثار أحيانا من تشكيك في مستوى بعض النظم أو المؤسسات التعليمية.

هذه بعض الإجراءات المطلوبة وكلها تتطلب قنوات مناسبة للعمل على الاتفاق حولها، ثم تعزيزها بتشريعات واضحة محددة تتبع بالتزام وتنفيذ لمقتضاها.

إن الأفكار المدرجة في هذا الجزء عن التكامل والتربية ودور ذلك في التنمية لا يمثل في الواقع إلا قدرا يسيرا للموضوع. وقد ذكرناه هنا للإشارة إلى أهميته حيث اعتبرناه أحد الأهداف الاستراتيجية، إذا كان للتربية أن تسهم بدورها المأمول في التنمية، وإلا فإنه يستحق-وحده-الكثير من التفصيل والتوضيح ورسم خطوط العمل المستقبلي وهو ما يؤمل أن تقوم به-وتنفذ مقتضياته بعد ذلك-الأجهزة المسئولة عن العمل المشترك والتكامل في المنطقة مستقبلا.

ملحق

ندوة التنمية لأقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط

المشروع الدراسي الخامس : دور التربية في التنمية

أسماء السادة المشاركين في الندوة

المنعقدة في (أبو ظبي) 5 – 6 / يناير / 1984م

1	د. ابراهيم الهاشمي	24	عبدالله العبدالله
2	احمد خليفة السويدي	25	عبدالله الغانم
3	احمد المزروعي	26	د. عبدالله القويز
4	د. أسامه عبدالرحمن	27	د. عبدالله الكبيسي
5	أنور النوري	28	عبدالله المزروعي
6	د. بكر حسن	29	د. عبدالله المعجل
7	توفيق المؤيد	30	عبدالله النيباري
8	د. ثريا عبيد	31	عبدالملك الحمر
9	جاسم السعدون	32	د. علي فخرو
10	جاسم مراد	33	د. علي الكواري
11	د. حسن الابراهيم	34	علي المناعي
12	حسن فخرو	35	علي الموسى
13	د. حمد السليطي	36	غانم المزروعي
14	د. حمد العجروش	37	د. محمد الرشيد
15	د. حمود البدر	38	د. محمد الرميحي
16	سعيد غباش	39	محمد الصانع
17	سليمان المطوع	40	محمد الكواري
18	عبدالباقي النوري	41	مديحة العجروش
19	د. عبدالحميد الأنصاري	42	د. منصور باحسين
20	عبدالرحمن السدحان	43	د. موضي الحمود
21	د. عبدالعزيز الدخيل	44	د. يوسف الابراهيم
22	عبدالعزيز الراشد	45	يوسف الزمان
23	د. عبدالعزيز السلطان	46	يوسف الغانم

شكر وتقدير

هذه الدراسة في واقع الأمر جهد مشترك ونتيجة لعمل جماعي تشرفت بالمشاركة فيه فردا مساهما، ثم مسئولا عن إدارته وإنجازه بصورته الحاضرة. ومثل أي عمل مشترك فانه يستفيد من الأفكار والأعمال والمساعدات المادية والمعنوية لكل من ساهموا فيه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. فإلى كل من شارك في هذا العمل، والى كل من مد لي يد العون أعبر عن شكري وتقديري واعترافي بالاستفادة مما قدموه، مع تحملي لوحدي مسئولية ما تشمله الدراسة أو ما يظهر فيها من ضعف أو قصور.

فوق هذا فإني أجد نفسي مدينا بالاعتراف الخاص لبعض الأخوة الذين بذلوا جهدا خاصا في المساعدة والدعم في مراحل الدراسة المختلفة. وهم عبد الله يوسف الغانم لتسهيله عمليات الاتصال والمقابلة وجمع المعلومات من بلدان المنطقة، ود. محمد أحمد الرشيد، ومحمد عبد الله الصانع، لتيسير الاستفادة من وثائق مكتب التربية العربي لدول الخليج، والمركز العربي للبحوث التربوية، والإشراف على بعض الدراسات المسحية التي أنجزت لغرض الدراسة الحاضرة.

كما يجب أن أشيد بالدور الرئيسي للدكتور علي خليفة الكواري الذي تابع باهتمام تام وتشجيع صادق كل مراحل المشروع، وأسهم في توجيه العمل بإضافاته واقتراحاته، ثم لقراءته النهائية للدراسة وتأنيه في نقدها وحرصه على تطويرها. وللدكتور حمد السليطي حق التقدير، لمساهمته في القراءة النهائية للدراسة وللملاحظات القيمة التي استفدت منها. وفي ختام سلسلة الاعترافات التي لا يمكن أن تنتهي، لا بد من إبراز دور الدكتور أسامه عبد الرحمن الذي، فوق مساهمته النقدية وإضافاته الفكرية، رعى التحضير للمشروع إداريا ولم يكن لي أن أتقدم بيسر لولا جليل الخدمات التي وفرها والرعاية التي قدمها.

إلى هؤلاء جميعا والى غيرهم ممن طلب عدم ذكر اسمه أكرر اعترافي بالجميل وأقدم الشكر والتقدير... والله في عون المتعاونين.

الهوامش

الفصل الأول

(1) على خليفة الكواري، ماهية التنمية الاقتصادية الاجتماعية: وجهة نظر حول التنمية في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، دراسة غير منشورة، فبراير 1891 م.
(2) حامد القرنشاوي، تساؤلات حول اقتصاديات التعليم وقضايا التنمية في الوطن العربي، ندوة التعليم والتنمية، المعهد العربي للتخطيط-الكويت 1978 م ص 120.
(3) مؤشر الأرقام القياسية لنوعية الحياة المادية. وهو معدل متوسط العمر المتوقع للفرد، ونسبة المتعلمين، ومعدل وفيات الأطفال مأخوذة مع بعض للدلالة على درجة التقدم المادي. وقد أظهر هذا المؤشر في أوائل السبعينات احتلال الكويت للمرتبة الأولى من بين دول المنطقة، تليها البحرين، فالإمارات، فقطر، فالمملكة العربية السعودية، أما بين دول العالم فمرتبة الكويت كانت 63، البحرين 76، الإمارات 113، قطر 116، فالمملكة العربية السعودية 0120 (الكواري، المرجع السابق، ص 13)..
(4) عبد الملك الحمر، العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1402 هـ..
(5) محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية 1979- ص 244
(6) محمد احمد الشريف وآخرون، استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العامة للتربية والثقافة والعلوم، 1979م.
(7) اليونسكو، آفاق جديدة للتربية من أجل التنمية في البلدان العربية ورقة عمل المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية، الإمارات-العربية المتحدة 1977 م.
(8) انظر ملحق رقم(1)..

الفصل الثاني

(1) منير بشور, اتجاهات في التربية العربية, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, الطبعة الثانية, بيروت 1982م ص 39.
(2) منير بشور، المصدر السابق، ص 50.
(3) محجوب محمد الحسنين وآخرون، مشكلات التعليم في الريف العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1981 م
(4) علي فخرو، الإنسان و التنمية في الخليج العربي، محاضرة ألقيت ضمن مشروع دراسات التنمية لأقطار الخليج العربي ؛ جامعة قطر-مايو 1982 م
(5) منير بشور، اتجاهات في التربية العربية (مصدر سابق) ص 39
(7) قد يكون تدني نسبة الاستيعاب راجعا إلى عدم دقة إحصاء السكان البالغ عددهم ثمانية

ملايين ومائة ألف تقريبا في عام 1970 بحيث يشمل الوافدين للعمل بمفردهم، ولا يجوز احتساب أطفالهم ضمن الفئة المستحقة للتعليم لغيابهم، ولو تم تقدير السكان بأقل من هذا لزادت نسبة الاستيعاب بمقدار ما ينقص تقدير السكان.

(*) أظهرت إحصاءات التعليم الابتدائي الصادرة من مكتب التربية العربي لدول الخليج أرقاما مختلفة لهذا الحقل، الإمارات 73، البحرين 44، السعودية 930، عما ن 91، قطر 25، الكويت 125 (خلاصة إحصائية عن التعليم في دول الخليج العربي 1980-1981 م) ويصعب تفسير بعض الفروق الكبيرة باعتماد هذه الإحصائية على المعدل الإجمالي للتسجيل؛ بينما نبين إحصاءات اليونسكو المعدل الصافي.

(8) حسب الإحصائيات المشار إليها في مكتب التربية العربي لدول الخليج تكون النسبة 59٪.

(9) المملكة العربية السعودية-خطة التنمية الثالثة 1400-1405 هـ-ص: 245- 247

(10) يؤيد ذلك أن نسبة زيادة البنات بلغت 4, 92 ٪ خلال عشر سنوات ما بين 68/ 69, 78/ 79 بينما لم تبلغ نسبة زيادة البنين لنفس المدة إلا , 9 120٪ (بشور ص 89، مصدر سابق)..

(11) منير بشور، مصدر سابق، ص 124- 127.

(12) أحمد محمد الشريف وآخرون، إستراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1979 م، ص 216.

(13) إجماليات التعليم الحكومي لدولة الإمارات العربية المتحدة 82/ 1983م-وزارة التربية والتعليم-الإمارات العربية المتحدة (استنسل).

(14) بشور-مصدر سابق (ص 89).

(15) المملكة العربية السعودية-خطة التنمية الثالثة-مصدر سابق (ص 245).

(16) مستقبل التعليم على المستوى العالمي-مجلة التربية الجديدة-العدد 21 ديسمبر 1980 م.

(17) نفس المصدر

(18) مجموع الشباب في هذه السن لكل بلدان المنطقة 1712000 تقريبا. وقد استخرج هذا الرقم اعتمادا على معدلات القيد المستخدمة في دراسة تأملات في مستقبل؛ التعليم (مصدر سابق).

(19) اليونسكو، تطور التعليم في الدول العربية: البيانات الكمية، مصدر سابق.

(20) ج كارسلس، تطور التعليم في العالم: عرض إحصائي-مجلة التربية الجديدة العدد 21 ديسمبر985 ام

(21)نفس المصدر.

(22) المملكة العربية السعودية-خطة التنمية الثالثة-مصدر سابق (ص 245).

(23) بشور مصدر سابق ص 163

(24) المصدر: الإحصاءات الرسمية لتلك الأعوام

(*1) إسقاطات القيد من تأملات مستقبل التعليم (مصدر سابق).

(25) تشمل التربية.

(26) تشمل كل الدراسات الإسلامية وهم الأغلبية العظمى.

(27) إحصاءات التعليم العالي لدول الخليج العربي، 1980/ 1981 م، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض 1982 م. والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تقرير دوري لعام 1403 هـ، وزارة التعليم العالي، الرياض..

الفصل الثالث

(1) عبد العزيز الجلال، مشكلات النظام التربوي والتنمية وأولويات العمل في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، ورقة مقدمة لندوة التنمية لأقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط المشروع الدراسي الخامس، أبو ظبي 5- 6 يناير 1984

(2) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي، الرياض 1983 م

(3) الأهداف المقتبسة السابقة مأخوذة من: الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج-الرياض 1983 م.

(4) عبد العزيز الجلال، مشكلات النظام التربوي و التنمية وأولويات العمل في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، (مصدر سابق).

(5) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، تقويم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعة: التربية الإسلامية، دراسة غير منشورة 1400 هـ، ص12

(6) المصدر السابق: اللغة العربية، ص 19- 24

(7) المصدر السابق: الرياضيات، ص 8 و85

(8) دراسة مسحية لواقع مناهج وكتب الاجتماعيات لدول الخليج العربي، أنجزت بمساعدة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج لغرض المشروع الحاضر (غير منشورة) 1403هـ

(9) تحليل مناهج وكتب اللغة العربية و منطقة الخليج العربي، دراسة أنجزت بمساعدة المركز العربي للبحوث التربوية لغرض المشروع الحاضر (غير منشورة) 1403 هـ

(10) دراسة لعينة من مناهج وكتب الرياضيات في دول الخليج، أنجزت بمساعدة المركز العربي للبحوث التربوية لغرض المشروع الحاضر (غير منشورة) 1403 ه

(11) وزارة التربية، الخطط الدراسية المعمول بها في مراحل التعليم العام والنظم التعليمية الموازية، دولة الكويت 1403- 1404 هـ

(12) وزارة التربية-الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت، الكويت 1976، ص 14- 15.

(13) د. يوسف عبد المعطي (ترجمة وعرض) أمة معرضة للخطر-حول حتمية إصلاح التعليم-تقرير مقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية 1983 م، رسالة الخليج العربي، العدد الثاني عشر 1404 ه، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض

(14) استراتيجية تطوير التربية العربية مصدر سابق، ص 142)

(15) محمد أحمد الغنام: تجديد الإدارة ثورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية في: الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية.مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض 1404 هـ. ص: 169 , 170

(16) عبد العزيز الجلال، مشكلات النظام التربوي والتنمية (مصدر سابق)

(17) محمد أحمد الغنام (مصدر سابق) ص 172- 173 , 175

(18) علي خليفة الكواري، دور المشروعات العامة في التنمية الاقتصادية، عالم المعرفة-الكويت، 1981 م ص: 88

(19) يشير منير بشور إلى مشكلة التكدس الإداري والتهافت على الوظيفة الإدارية في التربية

ويعزوها إلى قضية الرتب والرواتب والميزات التي تعطى للإداريين، بشور، مصدر سابق، ص 232-240

(20) أسامة عبد الرحمن، البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية، عالم المعرفة، الكويت1981،ص219

(21) أحمد بستان، بعض الاتجاهات العالمية والمعاصرة في اختيار وإعداد وتدريب القادة التربويين في الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1404 هـ، ص 56

(22) أسامه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 219

(23) عبد العزيز الجلال، المعلم العربي مستوى الإعداد ومنزلة المهنة، بحث مقدم لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر 4- 6 ربيع ثاني 1404 هـ

(24) عبد العزيز حمد العزوز وآخرون، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1983 م.

(25) محمد سيف الدين فهمي، تحديات ومشكلات تربية المعلم في دون الخليج العربي وسبل مواجهتها، بحث مقدم لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر 7- 9 يناير 1984 م.

(26) المصدر السابق

(27) عبد العزيز الجلال، مشكلات النظام التربوي والتنمية، مصدر سابق

(28) يرجع سبب الانخفاض إلى إيفاد العديد من المدرسين والمدرسات من المواطنين إلى كلية التربية لإعادة تأهيلهم ورفع مؤهلاتهم إلى مستوى البكالوريوس. وقد تم إحلال معلمين غير بحرانيين محلهم.

(29) عبد العزيز حمد العزوز وآخرون، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس (مصدر سابق)

(30) عبد العزيز الجلال، المعلم العربي: مستوى الإعداد ومنزلة المهنة (مصدر سابق)

(31) عبد العزيز الجلال، المعلم العربي-(مصدر سابق).

(32)عبد العزيز جلال، المعلم العربي. (مصدر سابق).

(33) قربت الأرقام لأقرب رقم صحيح

(34) استخرجت النسب من إحصائيات السبعينات، وقربت إلى اقرب رقم صحيح.

(35) تم احتساب ذلك عن طريق قسمة إجمالي تكلفة طلاب كل صف من الأول حتى السادس الابتدائي خلال الأعوام 77/78 حتى 82/ 83 م وهي عبارة عن عدد الطلاب ا البالغ «43846» مضروبا في التكلفة الصافية للطالب الواحد (على افتراض أنها ثابتة خلال تلك السنوات، وهي 10388 درهما لتكون الجملة 48, 472, 455 درهما. و بقسمة إجمالي التكلفة عل عدد الخريجين فقط لعام 82/83 وهم 3584 تكون النتيجة ,248, 472 455 قسمة3584= 127084 درهما وهي تكلفة خريج المرحلة الابتدائية.

وبنفس الطريقة تم احتساب كلفة خريج المرحلة الثانوية على افتراض نفس نسب التسرب والتسرب المحسوبة للمرحلة الابتدائية عام 77/78 م، بمعنى أنه من بين خريجي المرحلة الابتدائية لعام83/ 82 سيتخرج من المرحلة الثانوية عام 88/89 م712 طالبا فقط. وبحساب إجمالي التكلفة مضروبا في التكلفة الصافية للطالب في المرحلتين المتوسطة والثانوية وهي 13075 درهما يكون إجمالي التكلفة , 150 018, 159 درهما وبإضافة هذا على مجموع تكلفة المرحلة الابتدائية وهي 248, 472, 455 درهما ثم بقسمة المجموع الكلي على عدد الخريجين المتوقعين في عام 88/89 م من المرحلة

الثانوية وهم 712 طالبا فقط فإن تكلفة الطالب الواحد ستكون 084/863 درهما. ويعني ذلك أنه لو اقتصر الإنفاق على 712 طالبا فقط من الابتدائية حتى الثانوية لكانت التكلفة 4272 طالبا في المرحلة الابتدائية x 10388 درهما تكلفة الطالب في الابتدائي= 44377536 درهما + 4272 طالبا في المرحلة المتوسطة والثانوية x 13075 درهما تكلفة الطالب في المتوسط والثانوي= 5585640 درهما. وبقسمة مجمل التكلفتين على 712 العدد الفعلي للخريجين تكون التكلفة= 10233936قسمة 712 = 140778 درهما.

الفصل الرابع

(1) عبد العزيز الجلال، مشكلات النظام التربوي والتنمية وأولويات العمل. (مصدر سابق)

(2) united natione research institute for social development the quest for a unified approch to development Geneva;1980;pp40-43

(3) استراتيجية تطوير التربية العربية، مصدر سابق،ص154-155

(4) حامد عمار، التربية العربية وعائدها الإنمائي،ندوة التعليم والتنمية، المعهد العربي للتخطيط1978ص85

(5) أسامة عبد الرحمن، البيروقراطية النفطية، مصدر سابق،ص245

(6) للاطلاع على تفاصيل المعلومات، انظر:

العمالة الأجنبية في أقطار الخليج العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، والمعهد العربي للتخطيط، بيروت1983 ص527- 555

(7) انظر نفس المصدر.

(8) عبد الملك الحمر، العمالة ومتطلبات التنمية، مصدر سابق 127

(9) عبد الملك الحمر، العمالة ومتطلبات التنمية، مصدر سابق 137

(2) محمد إبراهيم كاظم، اعتبارات في سياسة قبول طلاب الجامعات في دول الخليج العربية في ضوء سياسات التنمية، ورقة عمل مقدمة لندوة رؤساء الجامعات في الخليج العربي، البحرين، يناير1982م

(10) المعهد العربي للتخطيط، العلاقة بين العمل والتعليم في البلاد العربية، الكويت1982ص28

(11) عبد العزيز الجلال: مشكلات النظام التربوي والتنمية...(مصدر سابق) ومحمد إبراهيم كاظم(مصدر سابق)

(12) خلاصة إحصائية عن التعليم في دول الخليج العربي1980-1981(مصدر سابق)

(13) رمضان القذافي وآخرون، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس1982 م ص22

(14) منير بشور، اتجاهات في التربية العربية، مصدر سابق، ص 157- 160 ,166

(15) محمود محمد سفر، التكنولوجيا: نقل أم استنبات، ندوة رؤساء الجامعات في الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1402هـ.

(16) المصدر السابق ص 194

(17) المركز العربي للبحوث التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي بدول الخليج العربية، الكويت، 1401هـ، ص 58

(18) اليونسكو، تطور التعليم في الدول العربية، مصدر سابق
(19) المملكة العربية السعودية، خطة التنمية الثالثة، ص 245
(20) المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، مدى توافق أعداد الملتحقين بالتعليم الفني والتدريب المهني مع متطلبات خطة التنمية من العمالة الفنية المدربة، الندوة العلمية للتعليم، وزارة التخطيط، المملكة العربية السعودية 1403ه.
(21) المصدر السابق
(22) مكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسة مقارنة للتطور الكمي والنوعي لأنواع التعليم المهني والفني في دول الخليج العربي، الرياض 1400هـ. ص ص 23- 34
(23) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، منهج المدرسة الثانوية الشاملة، الرياض 1976 م
(24) المملكة العربية السعودية، مشروع تطوير التعليم الثانوي، الأمانة العامة للجنة العليا لسياسة التعليم (بدون تاريخ
(25) المصدر السابق.
(26) وزارة التربية، دولة الكويت، الدراسات العملية في المرحلة المتوسطة: مناهجها ودليل العمل بها 1402- 1403 هـ.
(27) وزارة التربية، دولة الكويت، دليل الطالب لنظام المقررات، المرحلة الثانوية، 1400-1401
(28) وزارة التربية، دولة البحرين، تفريع التعليم الثانوي، تقرير متابعة، مارس 1983 م ودليل الطالب للتعليم الثانوي للعام الدراسي 83/ 1984 م.
(29) الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص 143- 148
(30) الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص 60- 63
(31) عباس طاشكندي، بنية التعليم في المملكة العربية السعودية والحاجة لتقويم التعليم الجامعي، ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط، الرياض، 1403 هـ.
(32) أضيفت التربية إلى التخصصات الأشد حاجة نظرا لوضوح الطلب واستمراره على المدرسين
(33) يوسف القبلان، مصدر سابق، وعباس طاشكندي، مصدر سابق
(34) الرئاسة العامة لتعليم البنات، المملكة العربية السعودية، توجيه التعليم الجامعي للمرأة وفق أهداف التنمية، ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط، الرياض 1403 هـ
(35) حسن أبو ركبه، المقومات الأساسية لاستراتيجية التعليم العالي في ضوء زيادة الطلب الاجتماعي عليه، ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط، الرياض 1403 هـ
(36)حامد عمار، حول التعليم العالي العربي والتنمية، المستقبل العربي، العدد 40، يونيو 1982ص130
(37) محمد إبراهيم كاظم، اعتبارات في سياسات قبول... (مصدر سابق) ص 240- 241.
(38) محمد إبراهيم كاظم، اعتبارات في سياسة قبول... (مصدر سابق) ص 240
(39) د. علي فخرو، من خطاب افتتاح الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي (مصدر سابق)
(40) د. غازي القصيبي، التنمية وجامعات الخليج، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي (مصدر سابق)
(41) هشام ناظر، نحو استراتيجية واقعية وتخطيط عملي للتنمية في دول الخليج العربي، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي (مصدر سابق
(42) الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، مشروع استراتيجية التنمية والتكامل،

اجتماع وزراء التخطيط، فبراير 1984 م
. المملكة العربية السعودية وزارة التخطيط، استراتيجية خطة التنمية الرابعة 1405- 1410)

الفصل الخامس

(1) ندوة التنمية لأقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، المشروع الدراسي الخامس: دور التربية في التنمية، أبو ظبي، يناير/ 1974 م.
(2) تأملات في مستقبل التعليم، (مصدر سابق) ص 50- 51.-
(3) اليونسكو، تأملات في مستقبل التعليم، (مصدر سابق).
(4) المؤتمر الدولي للتربية، التقرير النهائي للدورة الثامنة والثلاثين «التعليم والعمل المنتج» يوليو 1981م.
(5) جورج ثيودوري، التربية نحو المهنة في الشرق الأوسط، التربية الجديدة، العدد 19 السنة السابعة، يناير-أبريل 1981 م.
(6) عبد الجبار توفيق، التعليم العالي والتنمية في أقطار الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسة غير منشورة، ديسمبر 1981 م.
(7) تحليل مناهج وكتب اللغة العربية في دول الخليج العربي، دراسة خاصة أعدت لهذا المشروع بمعاونة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت 1403 هـ.
(8) تحليل مناهج وكتب المواد الاجتماعية، دراسة أعدت لهذا المشروع بمعاونة المركز العربي للبحوث التربوية-الكويت 1453 هـ.
(9) علي الكواري، الملامح العامة لإستراتيجية التنمية في إطار التكامل بين أقطار مجلس التعاون لدول الخليج العربية، دراسة غير منشورة أعدت للأمانة العامة لمجلس التعاون 1983 م.
(10) المصدر السابق.

مراجع الدراسة

أولا- وثائق رسمية:

الإمارات العربية المتحدة:

1- التنمية الاقتصادية والاجتماعية في دول مجلس التعاون، وزارة التخطيط 1983م.

2- إجماليات التعليم الحكومي لدولة الإمارات العربية المتحدة 1982/ 1983 م، وزارة التربية والتعليم.

3- مشروع الخطة الخمسية للتنمية التربوية 81/ 1982 م-85/ 1986م، وزارة التربية والتعليم.

البحرين:

4- تفريع التعليم الثانوي، تقرير متابعة، مارس / 1983 م، وزارة التربية.

5- دليل الطالب للتعليم الثانوي للعام الدراسي 83/ 84 م، وزارة التربية.

6- تقرير وزارة التربية إلى الدورة 38 للمؤتمر الدولي للتربية 1981 م، وزارة التربية.

7- خلاصة إحصائية عن التعليم في البحرين، وزارة التربية 1982 م / 1983م.

المملكة العربية السعودية:

8- سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. 1390 ه.

9- منهج المدرسة الثانوية الشاملة، وزارة المعارف، 1976 م.

10- خطة التنمية الثالثة 1400-1405ه، وزارة التخطيط.

11- استراتيجية خطة التنمية الرابعة، 1405- 1410 ه، وزارة التخطيط 1404 هـ.

12- توجيه التعليم الجامعي للمرأة وفق أهداف التنمية، مقدم من الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط، الرياض 1403 هـ.

13- البطاقة الإحصائية الأولية عن التعليم في المملكة 1401- 1402 هـ.

14- مشروع تطوير التعليم الثانوي، الأمانة العامة للجنة العليا لسياسة التعليم (بدون تاريخ).

15- مدى توافق إعداد الملتحقين بالتعليم الفني والتدريب المهني مع متطلبات خطة التنمية من العمالة الفنية المدربة، مقدم من المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني إلى ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط 1403هـ.

16- الإعداد لتطوير التعليم الثانوي في المملكة في إطار خطة التنمية الرابعة، مقدم من جامعة الملك فيصل-كلية التربية-إلى ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط 1403 هـ.

17- خلاصات إحصائيات عن التعليم لعام 1403 / 1404 هـ، وزارة المعارف.

عمان:

18- تقرير سلطنة عمان إلى الدورة السادسة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وزارة التربية والتعليم والشباب، 1982 م.

19- إحصائيات التعليم 82/ 1983 م، وزارة التربية والتعليم والشباب.

20- الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم والشباب، 1983 م.

21- مفكرة إحصائية عن التعليم في سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب 1983 م/ 1984 م.

قطر:

22- بحث الكفاية الإنتاجية في المدارس، وزارة التربية والتعليم 1972 م.

23- السياسة التعليمية لدولة قطر، وزارة التربية، (بدون تاريخ).

24- نشرة الإحصاءات السنوية 81/ 1982 م، وزارة التربية.

25- خلاصة إحصائيات التعليم الرسمي 82/ 1983 م وزارة التربية.

الكويت:

26- الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت،، وزارة التربية 1976 م.

27- التعليم الفني والمهني في الكويت، وزارة التربية، 1979 م.

28- المفكرة الإحصائية، وزارة التربية 1981 / 1982 م.

29- تكلفة الطالب 1981/80 م-81/ 1982 م، وزارة التربية.

30- الخطط الدراسية المعمول بها في مراحل التعليم العام والنظم التعليمية الموازية، وزارة التربية 1403- 1404 هـ.

31- الدراسات العملية في المرحلة المتوسطة، مناهجها ودليل العمل بها 1402 / 1403 هـ، وزارة التربية.

32- دليل الطالب لنظام المقررات، المرحلة الثانوية 1400-1401 هـ وزارة التربية.

ثانيا- وثائق دولية وإقليمية:

33- اليونسكو، آفاق جديدة للتربية من أجل التنمية في البلدان العربية، ورقة عمل المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية، أبو ظبي-الإمارات العربية المتحدة 1977 م.

34- اليونسكو، التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر (أبو ظبي)-1977م، 1979م.

35- اليونسكو، مستقبل التعليم على المستوى العالمي، مجلة التربية الجديدة، العدد 21، ديسمبر 1980 م.

36- اليونسكو، تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين 1981 م-2000، مجلة التربية الجديدة، العدد 21، ديسمبر 1980 م.

37- اليونسكو، الحولية الإحصائية، 1981 م.

38- اليونسكو، التعليم والعمل المنتج، التقرير النهائي للدورة الثامنة والثلاثين للمؤتمر الدولي للتربية، يوليو 1981 م.

39- اليونسكو، تطور التعليم في الدول العربية، البيانات الكمية، وثيقة مقدمة إلى اجتماع الخبراء التحضيري لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، تونس، مارس / 1982م.

40- البنك الدولي، وثيقة سياسة القطاع، إصدار مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت (بدون تاريخ)

41- united Nations Research Institute for social Development The Quest for a, united Approach to developement,Geneva1980.

42- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطور محو الأمية في الوطن العربي، 1980م، تونس.

43- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مشروع خطة لمحو الأمية وتعميم التعليم الأساسي في إطار استراتيجية العمل الاقتصادي العربي المشترك، المجلة العربية للتربية، العدد الأول 1981 م تونس.

44- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، نشرة الإحصاءات التربوية 1981م، تونس.

45 مكتب التربية العربي لدول الخليج، تقرير الإحصاء التربوي لدول الخليج العربي 79/ 1980م، الرياض.

46- مكتب التربية. العربي لدول الخليج، خلاصة إحصائية عن التعليم في دول الخليج العربي 1980/ 1981 م، الرياض.

47- مكتب التربية العربي لدول الخليج، إحصاءات التعليم العالي لعام 1980/ 1981 م، في دول الخليج العربي، الرياض.

48- مكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسة مقارنة للتطور الكمي والنوعي لأنواع التعليم المهني والفني في دول الخليج العربي، الرياض

49- مكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسة مقارنة للإهدار التربوي في دول الخليج العربي، الرياض 1983 م.

50- مكتب التربية العربي لدول الخليج، الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي، الرياض 1983 م.

51- مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، تقويم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعة:
(التربية الإسلامية-اللغة العربية-الرياضيات-الاجتماعيات-العلوم.) سلسلة دراسات غير منشورة: 1400 هـ. 52- مكتب التربية العربي لدول الخليج، الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي بدول الخليج العربية، الكويت 1402ه.

53- المعهد العربي للتخطيط ندوة تنمية الموارد البشرية في الخليج العربي، البحرين 1975 م، الكويت.

54- المعهد العربي للتخطيط، ندوة التعليم والتنمية-الإسكندرية 1978 م، الكويت.

55- المعهد العربي للتخطيط، العلاقة بين العمل والتعليم في البلاد العربية، الكويت 1982 م.

56- المعهد العربي للتخطيط ومركز دراسات الوحدة العربية، العمالة الأجنبية في أقطار الخليج العربي 1983 م.

57- الاتحاد العربي للتعليم التقني، دليل معاهد التعليم التقني العربية، **بغداد، 1982 م.**

58- الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، مشروع استراتيجية التنمية والتكامل، اجتماع وزراء التخطيط فبراير / 1984 م.

ثالثا- دراسات أنجزت لغرض الدراسة الحاضرة:

59- عبد العزيز الجلال، دور التربية في التنمية: الإطار العام للعلاقة، ورقة مقدمة لندوة التنمية

في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط: المشروع الدراسي الخامس، أبو ظبي، يناير/ 1984 م.
60- عبد العزيز الجلال، مشكلات النظام التربوي والتنمية وأولويات العمل في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، ورقة مقدمة لندوة التنمية في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط: المشروع الدراسي الخامس أبو ظبي، يناير/ 1984 م.
61- تحليل مناهج وكتب اللغة العربية في دول الخليج العربي، دراسة خاصة أعدت لهذا المشروع بمعاونة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت 1403 ه.
62- تحليل كتب ومناهج المواد الاجتماعية في دول الخليج العربي، دراسة خاصة أعدت لهذا المشروع بمعاونة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت 1403 ه.
63- تحليل كتب ومناهج الرياضيات في دول الخليج العربية، دراسة خاصة أعدت لهذا المشروع بمعاونة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت 1403 هـ.

رابعا- بحوث ودراسات وغيرها:

64- أحمد بستان، بعض الاتجاهات العالمية والمعاصرة في اختيار وإعداد القادة التربويين، في: الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1404 هـ.
65- أسامة عبد الرحمن، البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية، عالم المعرفة، الكويت 1982 م.
66- ج. كارسلي، تطور التعليم في العالم: عرض إحصائي، مجلة التربية الجديدة، العدد 21/ ديسمبر/ 1980 م.
67- جورج ثيودوري، التربية نحو المهنة في الشرق الأوسط، التربية الجديدة، العدد 19- يناير- أبريل / 1981 م.
68- حسن أبو ركبة، المقومات الأساسية لاستراتيجية التعليم العالي في ضوء زيادة الطلب الاجتماعي عليه، ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط الرياض، 1403 هـ.
69- حامد عمار، التربية العربية وعائدها الإنمائي، ندوة التعليم والتنمية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 1978 م.
70- حامد عمار، حول التعليم العالي العربي والتنمية، المستقبل العربي، العدد 40، يونيو/ 1980م.
71- حامد القرنشاوي، تساؤلات حول اقتصاديات التعليم وقضايا التنمية في الوطن العربي، ندوة التعليم والتنمية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 1978م.
72- رشدي لبيب، الرؤى المستقبلية لمحتوى التعليم ومناهجه في البلدان العربية، في: تعليم الكبار والتنمية، اليونسكو 1982م.
73- رمضان القذافي وآخرون، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1982 م.
74- سامي خصاونة، التخطيط التربوي والتنمية، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة الرابعة، العدد الأول، أبريل / 1979 م الكويت.
75- صادق جعفر إسماعيل، كفاية التعليم كما وكيفا في الخليج العربي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، السنة الرابعة، العدد الخامس، يوليو/ 1978م الكويت.
76- عباس طاشكندي، بنية التعليم في المملكة العربية السعودية والحاجة إلى تقويم التعليم

الجامعي، ندوة التعليم والتنمية، وزارة التخطيط، الرياض 1403 هـ.
77- عبد الجبار توفيق، التعليم العالي والتنمية في أقطار الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج، ديسمبر/ 1981 م.
78- عبد العزيز الجلال، المعلم العربي مستوى الإعداد ومنزلة المهنة، بحث مقدم لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر، الدوحة 1404 هـ.
79- عبد العزيز حمد العزوز وآخرون، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1983 م.
80-عبد العزيز القوصي، التعليم في البلدان العربية: نقد ذاتي، في: تعليم الكبار والتنمية، اليونسكو 1982 م.
81- عبد الغني النوري وآخرون، قياس كلفة التعليم في عينة من المدارس في دولة قطر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ندوة تمويل التعليم، البحرين 1981 م.
82- عبد الملك الحمر، التعليم العام والإنماء البشري في الخليج العربي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (2) يناير1975 م الكويت.
83- عبد الملك الحمر، العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1402ه
84- علي خليفة الكواري، ماهية التنمية الاقتصادية والاجتماعية: وجهة نظر حول التنمية في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، دراسة غير منشورة فبراير 1981م.
85- علي خليفة الكواري، دور المشروعات العامة في التنمية الاقتصادية، عالم المعرفة-الكويت 1981 م.
86- علي خليفة الكواري، الملامح العامة لاستراتيجية التنمية في إطار التكامل بين أقطار مجلس التعاون لدول الخليج العربية، دراسة غير منشورة 1983م.
87- علي خليفة الكواري، دراسة تحليلية للعوامل المحددة لحجم تركيب ونوعية قوة العمل في قطر، مشروع دراسات التنمية لأقطار الخليج العربي، جامعة قطر 1982م.
88- علي فخرو، الإنسان والتنمية في الخليج العربي، محاضرة ألقيت ضمن مشروع دراسات التنمية لأقطار الخليج العربي، جامعة قطر، مايو 1982 م.
89- علي فخرو، كلمة افتتاح الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1402 هـ.
90- غازي القصيبي، التنمية وجامعات الخليج، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1402هـ.
91- كنعان جاسم الجبوري، دراسة تحليلية مختصرة لاحتساب تكلفة الطالب الواحد حسب المراحل الدراسية للسنة الدراسية 77 \ 1978 م، وزارة التربية والتعليم والشباب، دولة الإمارات العربية المتحدة، غير منشورة.
92- مجلة العلوم الاجتماعية، ندوة التربية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية بمشاركة عصام العجلوني، عمر الشيخ، وبسام الساكت، العدد الثالث، أكتوبر/ 1979 م الكويت.
93- محجوب احمد الحسنين وآخرون، مشاكل التعليم في الريف العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1981 م.

94- محمد إبراهيم كاظم، اعتبارات في سياسات قبول طلاب الجامعات في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض / 1982 م.
95- محمد أحمد الرشيد، ملامح من النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ودور كليات التربية في تطويره، ندوة تنسيق الخدمات التعليمية معهد الإدارة العامة، الرياض / 1405 ه.
96- محمد أحمد الشريف وآخرون، استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة، العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1979 م.
97- محمد أحمد الغنام، العالم العربي عام 2000: التطورات المحتملة والتوجهات المنشودة خلال العقدين القادمين في مجال تنمية الموارد البشرية والتعليم، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 1980م.
98- محمد أحمد الغنام، حول نظرية عربية جديدة للتنمية، مجلة التربية الجديدة، العدد 23- أغسطس / 1981.
99- محمد احمد الغنام، تجديد الإدارة ثورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية، في الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض / 1404 هـ.
100- محمد سيف الدين فهمي، تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مواجهتها، بحث مقدم لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر 1984 م.
101- محمد علي خلف وآخرون، استثمار الموارد المالية المتاحة للتربية والتعليم في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1980م.
102- محمد غانم الرميحي، المشاركة والتنمية، محاضرة ألقيت في مشروع دراسات التنمية لأقطار الخليج العربي، جامعة قطر 1982 م.
103- محمد غانم الرميحي-معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة، شركة كاظمة للنشر والتوزيع 1977 م، الكويت.
104- محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية 1979 م.
105- محمود محمد سفر، التكنولوجيا: نقل أم استنبات، ندوة رؤساء الجامعات في الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1402 هـ.
106- منير بشور، اتجاهات في التربية العربية على ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الطبعة الثانية-بيروت 1982 م.
107- منير بشور، إعداد المعلم مسئولية مشتركة بين الجامعة ووزارة التربية، بحث مقدم إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر 1404 هـ.
108- نادر فرجاني، الأوضاع الاجتماعية-الاقتصادية، التطلعات التنموية وأهداف التربية في الدول العربية الخليجية، المركز العربي للبحوث التربوية، الكويت 1979 م.
109- هشام ناظر، نحو استراتيجية واقعية وتخطيط عملي للتنمية في دول الخليج العربي، الندوة الأولى لرؤساء الجامعات في الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1402هـ.
110- يوسف الصايغ، التنمية العربية والمثلث الحرج، محاضرة في جامعة الكويت، 1982 م.
111- يوسف عبد المعطي (ترجمة وعرض) أمة معرضة للخطر، حول حتمية إصلاح التعليم، تقرير مقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، رسالة الخليج العربي، العدد 12 , 1404 هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج،

الرياض.
112- يوسف القبلان، تنسيق الخدمات التعليمية، ندوة تنسيق الخدمات التعليمية، معهد الإدارة العامة، الرياض 1405 هـ.

المؤلف في سطور:

د. عد العزيز عبد الله الجلال

* من مواليد السعودية عام 1942.
* دكتوراه في المناهج عام 1973 من جامعة كولورادو بأمريكا.
* شغل عدة وظائف علمية وأكاديمية منها:

- أستاذ ورئيس قسم المناهج بجامعة أم القرى.
- ومدير عام مساعد للتربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1978 1982.
- وهو يعمل الآن مديرا عاما لقطاع شئون الإنسان والبيئة-بالأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، منذ عام 1984.

* وله أعمال ومؤلفات تربوية منها:

- بحوث ودراسات في تقويم المناهج
- إعداد المعلم.
- علاقة التربية بالتنمية.
- ومواضيع تربوية أخرى منشورة في المجلات المتخصصة منها:

مجلة كلية التربية بجامعة أم القرى، ومجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية بجامعة الكويت، ومجلة جامعة الملك عبد العزيز، وغيرها.



عقول المستقبل

ترجمة:

د. لطفي فطيم